

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tendências atuais e perspectivas futuras



Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior
e colaboradores







C569 A ciência do desenvolvimento humano [recurso eletrônico] :
tendências atuais e perspectivas futuras / Maria auxiliadora
Dessen, Áderson Luiz Costa Junior (orgs.). – Dados
eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

Editado também como livro impresso em 2005.
ISBN 978-85-363-1604-8

1. Psicologia – Desenvolvimento humano. I. Dessen, Maria
Auxiliadora. II. Costa Junior, Áderson Luiz. III. Título.

CDU 159.922.193

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto – CRB 10/1023

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Tendências atuais e perspectivas futuras

Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior
e colaboradores

Versão impressa
desta obra: 2005



2008

© 2005, Artmed Editora S.A.

Capa

Gustavo Demarchi

Preparação do original

Aline Pereira

Leitura final

Maria Rita Quintella

Supervisão editorial

Mônica Ballejo Canto

Projeto e editoração

Armazém Digital Editoração Eletrônica – Roberto Vieira

Reservados todos os direitos de publicação, em língua portuguesa, à

ARTMED® EDITORA S.A.

Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana

90040-340 Porto Alegre RS

Fone (51) 3027-7000 Fax (51) 3027-7070

É proibida a duplicação ou reprodução deste volume, no todo ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios (eletrônico, mecânico, gravação, fotocópia, distribuição na Web e outros), sem permissão expressa da Editora.

SÃO PAULO

Av. Angélica, 1091 - Higienópolis

01227-100 São Paulo SP

Fone (11) 3665-1100 Fax (11) 3667-1333

SAC 0800 703-3444

IMPRESSO NO BRASIL

PRINTED IN BRAZIL

Autores

Maria Auxiliadora Dessen (org.). Doutorado em Psicologia-USP (Pós-doc no exterior). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Áderson Luiz Costa Junior (org.). Doutorado em Psicologia-UnB (Pós-doc no País). Atua na área de Psicologia da Saúde e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília-UnB.

Adriane Corrêa Szelbracikowski. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Ana da Costa Polonia. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Universidade de Brasília-UnB e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ana Flávia do Amaral Madureira. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Microgênese das Interações Sociais.

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Doutorado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia da Educação. Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Ângela M.C. Uchôa de Abreu Branco. Doutorado em Psicologia-USP (Pós-doc no exterior). Atua na área de Psicologia do Desenvol-

vimento Humano. Universidade de Brasília-UnB.

Cristiana de Campos Aspesi. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e Educacional. Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal.

Denise de Souza Fleith. Ph.D. em Psicologia Educacional-Universidade de Connecticut, USA. Atua na área de Psicologia Escolar e Educacional. Universidade de Brasília-UnB.

Fabiana Vieira Gauy. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e do Desenvolvimento. Universidade Católica de Goiás.

Jane Farias Chagas. Mestrado em Psicologia-UnB (doutoranda). Atua na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e Universidade de Brasília-UnB.

Marcela Pereira Braz. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Universidade de Brasília-UnB, Laboratório de Desenvolvimento Familiar.

Nara Liana Pereira Silva. Doutorado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia do Desenvolvimento e da Família. Instituto de Ensino Superior de Brasília-IESB.

Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna. Mestrado em Psicologia-UnB. Atua na área de Psicologia Clínica e Educacional. Instituto de Ensino Superior de Brasília-IESB.

Apresentação

Esta obra é dirigida, sobretudo, aos estudantes dos programas de pós-graduação brasileiros, em Psicologia e áreas afins, bem como aos alunos de graduação, pesquisadores e demais profissionais interessados em questões do desenvolvimento humano. O livro tem como objetivos: fornecer embasamento teórico e metodológico atualizado sobre a “Ciência do Desenvolvimento Humano”; apresentar as contribuições e as inter-relações dessa ciência com algumas áreas que emergiram especialmente nos últimos anos, como Psicologia da Família e Psicologia da Saúde, ou com outras já tradicionais, como é o caso da Educação; e discutir questões relevantes sobre processos de desenvolvimento humano em face dos avanços na pesquisa científica internacional.

Esperamos que o conteúdo possa ser útil àqueles que não têm acesso fácil à bibliografia atualizada em outros idiomas, na área da Ciência do Desenvolvimento Humano, e, também, contribuir para o avanço dessa ciência em nosso País, estimulando a geração de novos conhecimentos. Para isto, tentamos abordar os conceitos e as concepções teóricas de modo simples, inteligível e atualizado, mas sem perder de vista o aprofundamento necessário à complexidade dos fenômenos do desenvolvimento humano e à multiplicidade de abordagens teóricas da Psicologia do Desenvolvimento.

A necessidade de um material didático apropriado e atualizado em Psicologia do Desenvolvimento Humano, que fosse mais acessível aos estudantes brasileiros, e o inesgotável entusiasmo dos alunos em colaborar na redação dos textos foram fundamentais para a

produção deste livro. A idéia de organizar um livro sobre desenvolvimento humano surgiu em agosto de 2001, durante a disciplina Teorias do Desenvolvimento Humano, oferecida regularmente pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Brasília. Ao final da disciplina, um roteiro preliminar do livro e de seus respectivos capítulos, com exceção de três deles, foi preparado e os alunos convidados a assumirem o desafio de escrever os textos, alguns em colaboração com seus respectivos orientadores. Ao repassarem, em uma linguagem compreensível, os conceitos básicos e algumas das principais temáticas abordadas pela disciplina, os pós-graduandos acabaram dando sua contribuição para futuros estudantes, ainda durante seu processo de formação acadêmica.

A preparação final deste livro contou com o apoio do Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano e Educação (MPI), de Berlim, Alemanha, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), como parte das atividades de pós-doutoramento da primeira organizadora. Nosso agradecimento especial ao Prof. Dr. Kurt Kreppner que, com paciência infinita, dedicou grande parte de seu tempo discutindo vários dos capítulos e sugerindo mudanças que foram fundamentais para a qualidade da versão final.

Boa “viagem” ao fascinante mundo da Ciência do Desenvolvimento Humano!

Maria Auxiliadora Dessen
Áderson Luiz Costa Junior

Sumário

Apresentação	vii
Introdução	11
<i>Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior</i>	

PARTE I

A Ciência do Desenvolvimento Humano

1. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar 19
*Cristiana de Campos Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen
e Jane Farias Chagas*
2. Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento:
o que é relevante considerar? 37
Denise de Souza Fleith e Áderson Luiz Costa Junior

PARTE II

Teorias do Desenvolvimento Humano

3. A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas 53
Fabiana Vieira Gauy e Áderson Luiz Costa Junior
4. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner:
contribuições para o desenvolvimento humano 71
Ana da Costa Polonia, Maria Auxiliadora Dessen e Nara Liana Pereira Silva
5. Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural
construtivista do desenvolvimento humano 90
Ana Flávia do Amaral Madureira e Ângela M.C. Uchôa de Abreu Branco

PARTE III

A Família na Perspectiva do Desenvolvimento Humano

6. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano 113
Maria Auxiliadora Dessen e Marcela Pereira Braz
7. As relações maritais e sua influência nas relações parentais:
implicações para o desenvolvimento da criança 132
Maria Auxiliadora Dessen e Marcela Pereira Braz
8. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo
bioecológico de Bronfenbrenner 152
Nara Liana Pereira Silva e Maria Auxiliadora Dessen

PARTE IV

Contribuições da Ciência do Desenvolvimento à Psicologia da Saúde e à Educação

9. Psicologia da saúde e desenvolvimento humano:
o estudo do enfrentamento em crianças com câncer
e expostas a procedimentos médicos invasivos 171
Áderson Luiz Costa Junior
10. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação 190
Ana da Costa Polonia e Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna
11. A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica 210
*Jane Farias Chagas, Cristiana de Campos Aspesi
e Denise de Souza Fleith*

PARTE V

Desenvolvimento Humano: Questões Contemporâneas

12. Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano 231
Adriane Szelbrackowski e Maria Auxiliadora Dessen
13. A compreensão da moralidade: contribuições teóricas
da psicologia do desenvolvimento 249
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
14. Construindo uma ciência do desenvolvimento humano:
passado, presente e futuro 264
Maria Auxiliadora Dessen

Introdução

Maria Auxiliadora Dessen e
Áderson Luiz Costa Junior

A ciência do desenvolvimento, foco principal deste livro, refere-se ao conjunto de estudos interdisciplinares que se dedicam a entender os fenômenos relacionados ao desenvolvimento dos indivíduos, englobando as áreas social, psicológica e biocomportamental (Magnusson e Cairns, 1996). Como tal, a ciência do desenvolvimento focaliza a ontogênese dos processos evolutivos, destacando desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os processos bioquímicos e fisiológicos até as interações sociais, com os padrões de adaptação sendo entendidos mediante interações dos níveis internos e externos ao indivíduo.

(RE)PENSANDO O DESENVOLVIMENTO HUMANO: O LIVRO E SUAS PARTES

Seguindo a lógica hierárquica das inter-relações entre os diferentes níveis dos sistemas em desenvolvimento, uma das tarefas básicas da ciência do desenvolvimento é compreender como o comportamento individual entra em contato com outras dimensões significativas do seu entorno, além de descrever as características desses contatos que são relevantes para o desenvolvimento, para a manutenção de estados de saúde ou para a aquisição de condições patológicas. Pensar o desenvolvimento humano abarcando desde os sistemas fisiológicos e bioquímicos até as relações compostas por seqüências de interações entre indivíduos, grupos e sociedades – incluindo crenças, valores, mitos e instituições com seus papéis constituin-

tes, compartilhados pelas pessoas da relação, grupo ou sociedade específica – requer a adoção de um conceito de desenvolvimento que reflita os avanços científicos ocorridos nas últimas décadas do século XX, em diferentes disciplinas dedicadas ao estudo desse processo.

Compatível com as noções da *nova ciência do desenvolvimento*, Bronfenbrenner (1992) considera o desenvolvimento humano como “um conjunto de processos por meio dos quais as propriedades do indivíduo e do ambiente interagem e produzem continuidades e mudanças nas características da pessoa e no seu curso de vida” (p. 191). O desenvolvimento humano representa, assim, uma reorganização contínua dentro da unidade tempo-espaço, que opera no nível das ações, percepções, atividades e interações do indivíduo com o seu mundo, sendo estimulado ou inibido por meio das interações com diferentes participantes do ambiente da pessoa. Neste sentido, a Parte I deste livro é dedicada a apresentar os conceitos e pressupostos básicos da ciência do desenvolvimento humano.

No Capítulo 1, “A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar”, Cristiana de Campos Aspesi, Maria Auxiliadora Dessen e Jane Farias Chagas discutem, além do conceito de desenvolvimento, outros como estrutura, estágio, regulação e mediação, transições, continuidades e descontinuidades e determinantes do desenvolvimento, visando fornecer embasamento conceitual atualizado, fundamental para a compreensão deste livro. Com esse mesmo objetivo, Denise de Souza Fleith e Áderson Luiz Costa Junior apresentam,

no Capítulo 2, “Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar?”, os conceitos de teoria, metateoria e delineamento longitudinal. Eles também discutem, sucintamente, a contraposição entre as metodologias qualitativa e quantitativa e suas implicações para uma ciência do desenvolvimento humano, bem como aspectos relacionados à conduta ética em pesquisa científica.

Pensar o desenvolvimento humano requer, também, a adoção de modelos sistêmicos e a implementação de pesquisas interdisciplinares e multicêntricas. Essa perspectiva nos conduz a reflexões sobre as possíveis limitações na categorização e na descrição dos fenômenos e sobre a relação entre metodologias e seus objetos de investigação, favorecendo uma visão dialógica, integrada, pluralística e complexa do desenvolvimento humano. Na Parte II, apresentamos as contribuições de algumas teorias que têm instigado a compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

No Capítulo 3, “A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas”, Fabiana Vieira Gauy e Áderson Luiz Costa Junior apresentam os pressupostos básicos das teorias biológicas, discutindo os avanços ocorridos nas últimas três décadas do século XX em questões controversas, como aquelas relativas à influência dos fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano. No Capítulo 4, “O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano”, escrito por Ana da Costa Polonia, Maria Auxiliadora Dessen e Nara Liana Pereira Silva, os princípios básicos do modelo ecológico, proposto na década de 1970, são contrapostos com as alterações no modelo efetuadas pelo próprio Bronfenbrenner no final dos anos de 1990. O capítulo ainda destaca as contribuições deste modelo para o avanço da ciência do desenvolvimento. No Capítulo 5, “Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano”, Ana Flávia do Amaral Madureira e Ângela Maria Cristina Uchôa de Abreu Branco mostram a perspectiva sociocultural construtivista e seus pressupostos epistemológicos no estudo do desenvolvimento humano. As autoras analisam algumas temáticas abordadas por essa perspecti-

va teórica, dentre as quais cultura e desenvolvimento e relação entre linguagem e funcionamento psicológico, além de discutirem alguns desafios teóricos e metodológicos no estudo do desenvolvimento humano.

A compreensão do desenvolvimento humano requer, sobretudo, pensar no estabelecimento de relações que o indivíduo mantém com seus contextos proximais, isto é, a família, o local de trabalho, a escola, a comunidade, e com os contextos distais, como os valores, as crenças, a cultura em geral. À parte as questões conceituais, teóricas e metodológicas, as demais partes do livro focalizam as contribuições da ciência do desenvolvimento à psicologia da família, da saúde e da educação. Nos três capítulos que tratam de questões relativas à família na perspectiva do desenvolvimento humano, Maria Auxiliadora Dessen, Marcela Pereira Braz e Nara Liana Pereira Silva abordam os seguintes temas: “A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano” (Capítulo 6), “As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança” (Capítulo 7) e “Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner” (Capítulo 8).

No Capítulo 6, a distinção entre psicologia da família e desenvolvimento familiar é clarificada e as definições recentes de *família* são discutidas. É dada ênfase às questões contemporâneas no estudo da família, ilustrando a maneira de produzir conhecimento sob a ótica do desenvolvimento familiar. O Capítulo 7 focaliza dados de pesquisa recentes sobre a influência da relação conjugal nas relações que o casal mantém com seus filhos, mostrando o que sabemos, hoje, a respeito do quanto o tipo de relacionamento do casal favorece ou dificulta o relacionamento que cada um mantém com seus filhos no desempenho de suas funções de pai e mãe. Finalmente, o Capítulo 8 discute a importância de se adotarem programas preventivos e de intervenção considerando a família como foco principal de atuação e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, a fim de se obter maior eficácia dos programas. Ênfase é dada à descrição de um modelo sistêmico de intervenção para crianças com atraso no desenvolvimento.

As últimas cinco décadas têm se caracterizado por um movimento científico crescente e significativo, pela vinculação formal e pelo reconhecimento da psicologia ao campo da saúde. A psicologia da saúde, como área de conhecimento, emerge de uma proposta teórico-metodológica que subsidia a geração de tecnologia educacional e própria para a intervenção no processo saúde-doença, conforme o modelo biopsicossocial de saúde (Matarazzo, 1980). O crescente reconhecimento da interferência de variáveis comportamentais e cognitivas sobre a etiologia, o curso e o enfrentamento das doenças orgânicas (Taylor, 1999) acumula evidências de que a prestação de serviços assistenciais à saúde inclui um complexo processo de interações interdisciplinares (Ogden, 1999). Assim, no Capítulo 9, “Psicologia da saúde e desenvolvimento humano: o estudo do enfrentamento em crianças com câncer e expostas a procedimentos médicos invasivos”, Áderson Luiz Costa Junior apresenta os objetivos da psicologia da saúde e sua interface com a psicologia do desenvolvimento. Discute e analisa os modelos teóricos (comportamental e cognitivo) de enfrentamento, com ênfase nas estratégias adotadas por crianças quando expostas a procedimentos médicos invasivos. Por fim, ele discute as implicações científicas e profissionais dos estudos em psico-oncologia para o aprimoramento das intervenções em psicologia do desenvolvimento e a necessidade crescente de humanização na prestação de serviços em saúde.

No que tange à educação, os conhecimentos advindos da ciência do desenvolvimento têm favorecido uma ampla reflexão sobre os sistemas de ensino, sobre os métodos e sobre as teorias do aprender, contribuindo para uma melhor compreensão das particularidades dos processos educativos referentes, sobretudo, à interseção entre o desenvolvimento e os processos de ensino-aprendizagem. Tais conhecimentos têm constituído, principalmente, a base para programas e intervenções em sala de aula e para a elaboração de políticas para os sistemas educacionais. No Capítulo 10, “A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação”, Ana da Costa Polonia e Sylvia Regina Carmo M. Senna discutem como a ci-

ência do desenvolvimento humano pode contribuir para a educação, destacando, primeiramente, as inter-relações entre o conhecimento psicológico e a educação. O capítulo aborda as contribuições da ciência do desenvolvimento no âmbito educacional, seus limites à compreensão do fenômeno educativo e o dinamismo do desenvolvimento psicológico na esfera educativa. Ainda sobre a esfera educacional, Jane Farias Chagas, Cristiana de Campos Aspesi e Denise de Souza Fleith tratam, no Capítulo 11, sobre “A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica”, abordando o fenômeno da criatividade humana, discutindo a criação de condições que favoreçam a sua emergência, bem como a necessidade de investigar fatores cognitivos, emocionais, sociais, históricos e culturais que influenciam o desenvolvimento do potencial criativo, desde a infância.

A busca pela compreensão das inter-relações entre os diferentes ambientes nos quais o indivíduo está inserido tem implicações relevantes, pois possibilita aos educadores, pais, filhos, alunos e profissionais traçarem metas que favoreçam alçar patamares evolutivos de forma mais efetiva (Bronfenbrenner, 1999). Nesse sentido, é imprescindível um trabalho de construção interdisciplinar para fomentar, estruturar e implementar os conhecimentos teóricos produzidos pelas ciências do desenvolvimento, particularmente no que tange às interfaces com a família, a saúde e a educação, gerando dados de pesquisas e, especialmente, recursos para *apreender* e compreender os processos de desenvolvimento humano.

Conhecer a trajetória do desenvolvimento do indivíduo constitui um desafio para os pesquisadores de diferentes disciplinas, os quais necessitam de pressupostos comuns para entender como os sistemas múltiplos que influenciam o desenvolvimento individual – dos processos culturais a eventos genéticos e de processos fisiológicos a interações sociais – vão integrando-se no decorrer do tempo, promovendo o funcionamento saudável e adaptativo. Com o objetivo de tentar compreender os processos de desenvolvimento humano, considerando a emergência e a evolução do indivíduo em seus diferentes aspectos ou dimensões, a última parte deste livro trata de

duas questões contemporâneas de extrema relevância para a compreensão dos processos adaptativos do ser humano: agressão e moralidade. No Capítulo 12, “Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano”, Adriane Szelbracikowski e Maria Auxiliadora Dessen discutem o conceito de agressão, apresentam as principais teorias psicológicas e destacam as características do comportamento agressivo nas diferentes etapas do ciclo de vida. Elas ressaltam a necessidade de estudar a agressão levando em consideração as inter-relações entre as características do indivíduo e do ambiente no qual ele está inserido. No Capítulo 13, “A compreensão da moralidade: contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento”, Ana Valéria Marques Fortes Lustosa discute as características do desenvolvimento moral humano, diferenciando o do desenvolvimento moral pró-social. O capítulo apresenta as principais abordagens teórico-filosóficas que tratam do desenvolvimento moral, no contexto da psicologia, além de evidenciar as questões relevantes de pesquisa e de intervenção profissional.

O último capítulo apresenta algumas considerações a respeito do surgimento desta *nova* ciência do desenvolvimento humano. Em “Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro”, Maria Auxiliadora Dessen enfatiza as contribuições recentes advindas da psicologia cultural e transcultural para a compreensão dos fenômenos do desenvolvimento humano e aborda questões relativas à aplicabilidade de uma *ciência do desenvolvimento*.

EM BUSCA DE UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO NO BRASIL

O foco principal deste livro é, portanto, o estudo das relações de trocas entre o organismo em desenvolvimento e o seu ambiente também em desenvolvimento, tendo como pressuposto básico que, nessas trocas, o organismo age sobre o ambiente, de modo a manter tanto uma coerência interna consigo mesmo quanto com o próprio ambiente, sendo esta

relação bidirecional. Para que possamos compreender esse processo, é preciso, igualmente, levar em consideração os aspectos subjetivos de sua construção e sua complexidade, que não podem ser representados por meio da descrição limitada das partes do processo. O *todo* possui suas características peculiares por ser um processo de relações tecidas em uma trama singular de níveis e subníveis, em um dado contexto (Hinde, 1992).

Para estudar o desenvolvimento de forma integrada, os princípios e os conceitos básicos sobre os processos de desenvolvimento propostos pela ciência do desenvolvimento humano (Cairns et al., 1996) constituem um caminho promissor, pois facilitam a comunicação entre as disciplinas, provendo uma linguagem comum para a discussão de dados empíricos e subsidiando intervenções profissionais no campo do desenvolvimento humano. Tais conceitos e pressupostos, sistematizados nas últimas décadas do século XX, precisam ser compartilhados entre professores, pesquisadores e estudantes do desenvolvimento humano. O notável crescimento dessa ciência nos últimos 20 anos deve-se, em parte, ao aumento quantitativo e qualitativo de pesquisas científicas, da sofisticação estatística e da inclusão de aspectos conceituais com ênfase na validade ecológica, que, por sua vez, requer a adoção de uma visão interacionista entre as áreas de conhecimento (Hatano e Inagaki, 2000; Lerner, et al., 2000). Uma visão interacionista, sem dúvida, amplia os horizontes da ciência para ângulos mais criativos e assimiladores da natureza complexa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento, exigindo, na prática, o emprego de uma abordagem multimetodológica e a adoção de uma postura ética e interdisciplinar.

“Ao contrário de muitas áreas em psicologia, a ciência do desenvolvimento surgiu da necessidade de resolver problemas práticos e evoluiu em função de pressões para melhorar a educação, a saúde, o bem-estar e o *status* legal de crianças e suas famílias” (Hetherington, 1998, p. 93). De acordo com essa autora, a ciência do desenvolvimento tem sido sempre multidisciplinar em natureza, emergindo tanto de profissionais em escolas, clínicas, hospi-

tais e outros ambientes de cuidados à saúde (o acréscimo é nosso), quanto de organizações/instituições voltadas para o bem-estar das pessoas. Precisamos, portanto, além de produzir conhecimento científico, trabalhar com a comunidade para co-definir a natureza das pesquisas e programas. Essa colaboração entre os dois segmentos, envolvendo aspectos científicos e sociais, deve ser baseada e sustentada por ações éticas que façam avançar a sociedade civil.

Nossa intenção, ao organizar este livro, é contribuir para a formação dos pesquisadores e profissionais que lidam com questões do desenvolvimento humano, estimulando-os a enviar esforços para construir, em parceria com outras áreas de investigação, um conhecimento contextualizado e relevante dos pontos de vista social e científico. Para Lerner e colaboradores (2000), a universidade no mundo ocidental tem sido dominada pela ênfase em disciplinas que não focalizam ou priorizam os contextos sociocultural e histórico do desenvolvimento do indivíduo. No entanto, eles verificaram que, nas últimas décadas, tem havido mudanças no comportamento de estudantes universitários, professores, pesquisadores, administradores e dirigentes, no sentido de atribuir maior importância à validade do conhecimento contextualizado. Mas este movimento não tem sido muito forte entre professores e pesquisadores brasileiros, particularmente no que se trata da formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme destacado por Botomé e Kubo (2002). Assim, esperamos que este livro estimule a produção de um conhecimento crítico, inovador e orientado a questões sociais e contribua para a melhoria das condições de vida do indivíduo na família, na escola, nos hospitais, nas instituições e na comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- Botomé, S.P. e Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6, 81-110.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (Orgs.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (2000). Domain-specific constraints of conceptual development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 267-275.
- Hetherington, E.M. (1998). Relevant issues in developmental science: Introduction to the special issue. *American Psychologist*, 53, 93-94.
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B. e Weinberg, R.A. (2000). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Magnusson, D. e Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Matarazzo, J.D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35, 807-817.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Taylor, S.E. (1999). *Health psychology*. Boston: McGraw Hill.

PARTE



A Ciência do Desenvolvimento Humano

A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar

Cristiana de Campos Aspesi
Maria Auxiliadora Dessen
Jane Farias Chagas

O início do novo milênio tem se caracterizado por um período de transição, com rupturas em estruturas sociais, flutuações em níveis de recursos econômicos, afloramento de tecnologias genéticas, imigração global, acesso rápido a informações, relacionamento virtual, emergência de questões ecológicas como a degradação e a preservação ambiental, dentre outros fenômenos. Esses fatos têm gerado crises e inconstância sem precedentes históricos (Giddens, 2000; Shanahan et al., 2000; Stern, 2000).

Paralelamente, na prática científica, vivemos um momento de rupturas paradigmáticas, em que vemos emergir a relevância do contexto social na investigação dos fenômenos. No caso do desenvolvimento humano, o contexto serve como tela de fundo para se compreender a contínua interação entre as mudanças que ocorrem no organismo e no seu ambiente imediato. O contexto refere-se às condições de vida, aos sistemas sócio-histórico-culturais, ao ambiente físico e de pessoas que compõem o cenário no qual se insere o sistema indivíduo-ambiente em desenvolvimento (Cohen e Siegel, 1991). Fatores relacionados à idade, ao gênero, ao estágio de vida, à trajetória ou ao curso de vida, se inseridos em um dado contexto, assumem certas características que, se analisadas sob outros contextos, dificilmente seriam iguais.

Dessa forma, compreender as interações complexas, dinâmicas e multifacetadas entre a pessoa e o seu ambiente, em um determinado contexto social, histórico e cultural, requer uma perspectiva de investigação sistêmica e interdisciplinar. Este capítulo introdutório é dedicado a apresentar os pressupostos básicos da *ciência do desenvolvimento humano*, uma disciplina que emergiu em função do avanço do conhecimento em psicologia do desenvolvimento e áreas afins ocorrido nas últimas décadas. Na primeira seção deste capítulo, discorreremos, sucintamente, sobre os caminhos percorridos pela psicologia do desenvolvimento até a emergência deste *novo* paradigma para o estudo do desenvolvimento humano. Na segunda, apresentamos os principais conceitos e pressupostos da *ciência do desenvolvimento humano*, na tentativa de delimitar o seu objeto de estudo. A terceira seção trata de dois tópicos polêmicos, isto é, das concepções de normal, patológico e crise no desenvolvimento e da questão da universalidade dos padrões de desenvolvimento. Em seguida, movemos o foco de nossa discussão para a necessidade de tratar os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar e de implementar pesquisas que utilizem uma abordagem multimetodológica, para fazer jus à complexidade dos fenômenos estudados. Finalmente, concluímos este capítulo tecendo algumas considerações a respeito

da ciência do desenvolvimento humano e os diferentes enfoques teóricos em psicologia.

PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA CIÊNCIA EM EVOLUÇÃO

Um breve histórico sobre a psicologia do desenvolvimento

Conforme evidencia Palácios (1995), os primeiros autores que se ocuparam de questões evolutivas sob uma perspectiva propriamente psicológica datam apenas da metade do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Todavia, alguns filósofos dos séculos XVII e XVIII, como J. Locke (1632-1704), D. Hume (1711-1776), J.-J. Rousseau (1712-1778) e I. Kant (1724-1804), já concebiam idéias que influenciariam a psicologia do desenvolvimento. Por exemplo, Locke acreditava que a mente humana poderia ser comparada, desde o nascimento, a um quadro em branco e toda a estimulação do ambiente é que formaria a psique. Rousseau e Kant, por sua vez, enfatizavam a existência de características inatas do ser humano. Enquanto Rousseau defendia a bondade natural da criança e já mostrava a divisão da infância em estágios com características próprias, Kant enfatizava a existência de categorias inatas do pensamento.

Essas tendências filosóficas acabaram por influenciar a construção das teorias da psicologia do desenvolvimento, no século XX. De um lado, os modelos mecanicistas que enfatizavam a esfera do empirismo, buscando operacionalizar as investigações dentro do que poderia ser medido e quantificado, sendo o desenvolvimento humano visto como modelado pelo ambiente. A história do indivíduo não era nada mais do que o acúmulo de experiências de aprendizagem. A filosofia behaviorista e as teorias de aprendizagem social constituem exemplos deste modelo. De outro lado, os modelos organicistas valorizavam os processos de caráter universal presentes no desenvolvimento de qualquer indivíduo (Palácios, 1995). Estes

modelos ressaltavam os processos internos mais que os externos, sugerindo a existência de uma certa necessidade evolutiva que faria com que o desenvolvimento percorresse determinados estágios. A psicanálise e, até certo ponto, a teoria piagetiana¹, são exemplos de tal modelo.

Assim, a psicologia do desenvolvimento, enquanto disciplina científica que procura explorar, descrever e explicar os padrões comportamentais de estabilidade e mudança, expressos pelo indivíduo durante o seu curso de vida, foi conquistada ao longo do século XX, a partir da adoção de paradigmas metodológicos inspirados no positivismo e nas ciências naturais (Dasen e Mishra, 2000; Hinde, 1992). As principais técnicas investigativas que mais serviram às conquistas da psicologia do desenvolvimento foram: a observação direta do comportamento, a entrevista e o questionário. Os dados obtidos eram integrados em um todo coerente, dando início às diversas teorias que serviram de base para a construção de conceitos e de novas investigações (Breakwell et al., 1995). Com essas técnicas e instrumentos, os padrões de desenvolvimento do indivíduo foram explorados, desde a sua concepção até o final da adolescência, sugerindo o cessar dessas transformações ou mudanças quando o indivíduo atingisse a maturidade.

Portanto, as teorias da psicologia do desenvolvimento, até meados da segunda metade do século XX, propunham definir parâmetros ou padrões normativos que pudessem explicar *o que, como e por que* as mudanças ocorriam na infância e na adolescência, além dos possíveis desvios que poderiam ocorrer nessa trajetória. O desenvolvimento foi organizado em estágios evolutivos, enfatizando aspectos distintos do desenvolvimento humano: orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais,

¹Piaget é criticado por negligenciar o papel dos fatores sociais e culturais no desenvolvimento humano, apesar de ter ressaltado em sua vasta obra a influência das interações sociais sobre o desenvolvimento cognitivo (La Taille, 1992).

morais, sociais, históricos e culturais. Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, a sociedade pós-moderna e pós-industrial viu surgir um novo paradigma nas ciências sociais e nas ciências naturais que vem se consolidando como o paradigma para o século XXI.

A emergência de um novo paradigma para o estudo do desenvolvimento humano

Esse paradigma é caracterizado por ser relativista, integrador e contextual, além de enfatizar o valor da cultura e dos contextos sociais no desenvolvimento humano (Dasen e Mishra, 2000). De acordo com esses autores, simultaneamente a essa tendência, alguns pesquisadores passaram a evidenciar as limitações que os paradigmas positivista e cartesiano impuseram à ciência, fragmentando os campos do conhecimento. A ênfase nos métodos analíticos havia gerado, além da necessidade da especialização do conhecimento, a criação de subdisciplinas que não mais se interligavam na busca pelo significado integral do fenômeno.

A psicologia do desenvolvimento seguiu o mesmo percurso da ciência moderna. Isolou-se, cada vez mais, de outras disciplinas da própria psicologia, como a psicologia clínica, a psicologia da personalidade e a psicologia social, e também de outras afins, como a fisiologia humana e a genética. Por fragmentar a visão sobre o desenvolvimento, por dar ênfase aos métodos analíticos e por estar alienada do contexto relacional, era de se esperar que a psicologia do desenvolvimento sofresse as mesmas críticas apontadas pelas novas perspectivas do final do século XX (Dasen e Mishra, 2000). Por exemplo, foi posta em questão a dicotomia entre as noções de que o desenvolvimento ou seguiria orientado a uma meta universal ou seria somente fruto da aprendizagem social. A psicologia do desenvolvimento também foi criticada pelo fato de ter direcionado suas pesquisas somente às fases da infância e da adolescência, não incluindo todo o curso de vida do indivíduo, e pela idéia amplamente difun-

dida de que há certos estágios universais, independentes da cultura.

Em geral, as críticas apontadas à psicologia do desenvolvimento, nas últimas décadas, estão embasadas na compreensão de que é mais adequado tratar o desenvolvimento sob a ótica do pluralismo, permitindo a coexistência de explicações de naturezas teóricas diversas, e de que o desenvolvimento não é um fenômeno linear, mas, sim, um processo dinâmico e complexo de interação entre fatores biológicos e culturais. O reconhecimento da complexidade do desenvolvimento foi o primeiro passo para o surgimento de uma perspectiva integradora para estudar os fenômenos de desenvolvimento. Obviamente, sua investigação tem constituído um desafio, uma vez que suas dimensões não podem ser estudadas sob o ponto de vista de uma única disciplina.

Assim, os paradigmas interdisciplinares da atualidade, que buscam o estudo do fenômeno em sua totalidade e complexidade, passaram a significar a retomada da fertilidade criativa do saber científico. Novos princípios se estabeleceram a partir das contribuições de algumas abordagens como as construtivistas, co-construtivistas, sistêmicas, holísticas e das relações sociais, algumas delas descritas neste livro. Paralelamente às contribuições de teorias que emergiram (ou foram retomadas) na segunda metade do século XX, diversos artigos teóricos e empíricos sobre desenvolvimento humano sugeriam a expansão das fronteiras metodológicas usadas na investigação do desenvolvimento humano para métodos mais adequados à sua complexidade, propondo estudos sistêmicos, longitudinais, transculturais, transgeracionais e multimetodológicos (Bronfenbrenner, 1988, 1999; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Cairns et al., 1996; Dasen e Mishra, 2000; Hartup, 2000; Hinde, 1992; Lerner et al., 2000; Plomin, 2000; Shanahan et al., 2000; Stern, 2000; Tudge et al., 1997).

Com a ampliação da visão sobre o desenvolvimento humano, particularmente nas últimas duas décadas do século passado, novos caminhos foram abertos para investigação, con-

forme pode ser apreendido pela leitura do volume 24 da revista *International Journal of Behavioral Development*. Hartup (2000), ao escrever a introdução da série de artigos que seriam publicados nesse fascículo, afirma que “a virada do último século foi marcada por um avanço intelectual significativo nas ciências comportamentais, em geral, e na ciência do desenvolvimento, em particular” (p. 2-3). Pesquisadores seniores foram, então, convidados a escrever sobre tópicos importantes em psicologia do desenvolvimento, abrangendo desde o desenvolvimento precoce até o último estágio de vida – a velhice –, focalizando tanto o desenvolvimento cognitivo como o social. Há consenso entre eles, e na literatura contemporânea, sobre a necessidade de se considerar: (a) a dinâmica do curso de vida em sua totalidade, incluindo as gerações anteriores e posteriores; (b) os indivíduos dentro de suas redes ou sistemas de interação social; (c) o interjogo entre a bagagem genética e a adquirida; (d) a dialética entre os sistemas biopsicossociais inseridos no contexto histórico-cultural e (e) as influências bidirecionais presentes entre todos os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento humano.

De acordo com Cairns e colaboradores (1996), essa nova perspectiva considera o desenvolvimento como um processo de transformação estrutural que ocorre a partir da interação do indivíduo com o ambiente, assumindo características próximas a uma figura em espiral. Considera também o indivíduo como um organismo ativo e participante de seu próprio desenvolvimento, integrado a um complexo e dinâmico sistema pessoa-ambiente. E, por fim, considera o ambiente como sendo o contexto interpessoal, histórico e cultural no qual o indivíduo se insere, interage e se constrói. Nos últimos vinte anos, essas idéias têm sido estendidas e elaboradas pela ecologia social, pelo desenvolvimento social, pelo desenvolvimento cognitivo e pelas análises do curso de vida. Portanto, um novo caminho foi aberto para a investigação do desenvolvimento humano, envolvendo a articulação entre as diversas abordagens disciplinares e a integração dos métodos de investigação. Surgiu, assim, uma

nova ciência, de base interdisciplinar e multimetodológica, para a investigação dos fenômenos do desenvolvimento humano.

A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: PRESSUPOSTOS BÁSICOS

A ciência do desenvolvimento humano e seu foco de análise

O termo *ciência do desenvolvimento* foi, ao longo das últimas décadas, sendo cada vez mais aceito, de modo que, hoje, é amplamente usado para se referir ao conjunto de estudos interdisciplinares sobre fenômenos de desenvolvimento humano. Cairns e colaboradores (1996), em seu livro intitulado *Developmental Science*, propõem que a ciência do desenvolvimento seja composta por uma síntese das teorias sociais, psicológicas e biocomportamentais, visando orientar as pesquisas sobre o desenvolvimento. Eles apresentam também uma proposta de orientação geral para ligar os conceitos entre essas disciplinas, a qual nos referimos nos tópicos a seguir.

Assim, partindo do pressuposto de que cada disciplina possui conceitos e princípios norteadores, presentes nos domínios interdisciplinares da ciência do desenvolvimento, Elder (1996) propôs uma mudança na forma de se pensar o estudo do desenvolvimento humano, sugerindo a adoção de uma nova perspectiva por ele denominada perspectiva do curso de vida. Essa perspectiva implica considerar a interdependência entre as trajetórias de vida dos indivíduos e as condições e mudanças presentes nas micro e macroestruturas dos sistemas sociais. Trajetória de vida é entendida como o conjunto de estados e transições de padrões comportamentais ligados entre si que dão um significado distinto à história de vida dos indivíduos (ver detalhes na seção seguinte).

Os padrões e as trajetórias comportamentais relativos às idades dos indivíduos, por sua vez, estão embutidos nas estruturas sociais e culturais. Essas estruturas variam desde peque-

nos núcleos, como família e amigos, até grandes núcleos, formados pelas grandes hierarquias ditadas pelas organizações sociais ou políticas do Estado (Cairns et al., 1996). Como as estruturas sociais e culturais também estão sujeitas às mudanças históricas, a vida das pessoas refletem as influências de seu tempo histórico, que, por sua vez, são manifestadas de diferentes formas e em diferentes lugares. Portanto, a particular ecologia social de cada ambiente dará uma forma particular aos acontecimentos históricos que marcam uma determinada geração. Tendo em vista que as diferenças individuais e as trajetórias de vida estão em constante interação com as mudanças presentes nos ambientes sociais, as respostas produzidas são variadas, gerando consequências específicas para o indivíduo e para a sociedade.

A adoção de uma orientação teórica a partir da perspectiva do curso de vida significa considerar o impacto das interações e das mudanças sociais no desenvolvimento, ao longo da vida dos indivíduos. Em outras palavras, a orientação proposta pela ciência do desenvolvimento é a de investigar a dinâmica do curso de vida, dos quadros relativos a cada momento dos contextos histórico e cultural, em diversos níveis de análise compatíveis com o fenômeno de desenvolvimento estudado, incluindo desde os micro até os macroambientes. Evidentemente, para focalizar o maior número de sistemas e dimensões relacionados ao desenvolvimento humano, a postura do pesquisador deve ser sistêmica, seus métodos de pesquisa devem ser multidisciplinares e suas considerações devem se expandir por disciplinas afins (Elder, 1996). Na medida do possível, pesquisas multicêntricas são preferenciais àquelas executadas em um único contexto. Sob a ótica inclusiva da perspectiva interdisciplinar, considera-se a pessoa-contexto inserida no tempo-espço, desde a concepção até a morte, englobando também as gerações anteriores e posteriores.

A seguir, apresentamos algumas noções básicas para a compreensão do desenvolvimento humano, de acordo com a perspectiva da ciência do desenvolvimento.

Desenvolvimento humano: estágios, transições e trajetórias no ciclo de vida

O desenvolvimento humano, em sua forma mais geral, é visto como sendo qualquer processo de mudança progressiva que ocorre com base nas interações estabelecidas dentro de um contexto, englobando desde os processos biológicos do organismo até as mudanças sócio-históricas ao longo do tempo (Magnusson e Cairns, 1996). O desenvolvimento ocorre sempre em um sistema estruturado, em uma relação, no mínimo, bidirecional.

Os conceitos de estágio e transição no desenvolvimento

As noções de estágio e transição estão diretamente interligadas. Enquanto estágio refere-se a um conjunto de padrões comportamentais e habilidades características de uma determinada idade ou fase do ciclo de vida do indivíduo, a transição refere-se aos períodos de passagem de um estágio para outro no ciclo de vida ou na aquisição de habilidades, sejam motoras, cognitivas, sociais, afetivas,- dentre outras. Assim, nos referimos, por exemplo, à infância e à adolescência como estágios de desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, e aos períodos sensorio-motor e pré-operacional como estágios de desenvolvimento cognitivo, conforme proposto por Piaget. Kreppner (2003) descreve os períodos de transição como sendo janelas entre um estágio e outro e sugere que estes são períodos nos quais novas competências são estabelecidas para lidar com as mudanças e incertezas que se apresentam no curso de desenvolvimento. De acordo com esse autor, estágio e transição referem-se, respectivamente, aos processos de estabilidade e de mudança desencadeadores do desenvolvimento.

Desde o nascimento até a morte, há uma sequência de eventos configurados em estágios, que estão relacionados ao processo reprodutivo da sociedade. Tais estágios de desenvolvimento exigem o desempenho de tarefas específicas que desencadeiam um processo de transi-

ção qualitativa de competências para lidar com as exigências de cada estágio. Seja o nascimento de um filho, o início de sua vida escolar, o casamento dos filhos, a morte de um dos cônjuges, entre outros, esses estágios são representados por mudanças estruturais e funcionais no curso de vida dos participantes do sistema (Elder, 1996), no presente caso o sistema familiar.

Foi somente a partir das décadas de 1970 e 1980, com a ampliação da noção de perspectiva do ciclo de vida na psicologia do desenvolvimento humano, que as pesquisas passaram a focalizar os intervalos entre os diferentes estágios e não mais os estágios do desenvolvimento de forma isolada. Sabemos hoje que a persistência ou a duração de interações mantidas entre os indivíduos tem impactos diferentes na trajetória de vida, se tais interações ocorrerem, principalmente, nos períodos de transição do desenvolvimento (Shanahan et al., 2000). Por exemplo, falta de estabilidade nos modelos e papéis familiares, altos índices de estresse na família, baixo nível de investimento parental, elos emocionais fracos entre pais e filhos e incapacidade de prover ambientes propiciadores do desenvolvimento emocional, cognitivo e social estão positivamente correlacionados a transições não-adaptativas e pouco vantajosas entre as fases da infância, adolescência e a adulta (Shanahan et al.).

A qualidade de vida de um indivíduo adulto, sem dúvida, não pode ser compreendida sem considerar as escolhas e as prioridades estabelecidas nas fases de transição anteriores à idade adulta, tais como a escolha profissional, a escolha conjugal e da cidade onde morar, dentre outras. Para Elder (1996), as transições estão sempre imbuídas de escolhas que influenciarão as trajetórias, que, por sua vez, dão distintos significados ao curso de vida dos indivíduos.

Trajetórias e ciclo de vida no desenvolvimento

É a partir da interação do indivíduo com os eventos do contexto social que a sua história pessoal vai sendo construída. Elder (1996) define trajetória como sendo a seqüência de

eventos pessoais que compõem o curso de vida do indivíduo. A trajetória de desenvolvimento forma-se com base nos elos comportamentais estabelecidos entre um período antecedente e outro conseqüente. Em outras palavras, a forma como se estruturam as interações entre um determinado indivíduo e seu contexto, entre um estágio de vida e outro e o modo como os elos do funcionamento psicológico são estabelecidos entre os estágios tecem uma trajetória específica de influências, de modo que podemos traçar um mapa, por exemplo, das trajetórias intelectual, social e afetiva de cada um.

Portanto, a idéia de ciclo de vida em desenvolvimento humano leva em conta as competências sociais estimuladas pela demanda contextual. A teoria de desenvolvimento psicológico proposta por E. Erickson é um bom exemplo de descrição de estágios a partir da perspectiva da função social. Porém, os ciclos de vida são, atualmente, conhecidos em termos de ciclos familiares (Elder, 1996) e representados em estágios vivenciados pelos membros da família, o que torna esse sistema fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano (ver Capítulo 6). Tais estágios não são definidos a partir das idades, mas, sim, dos papéis assumidos entre os membros da família e das tarefas de desenvolvimento a serem cumpridas pelo grupo familiar.

As escolhas e as decisões tomadas pelos indivíduos na composição de suas trajetórias dependem tanto de fatores pessoais quanto sociais, com os padrões socioculturais exercendo uma influência poderosa. No entanto, a dinâmica de demandas e as pressões ambientais são percebidas diferentemente pelos indivíduos que compartilham um mesmo ambiente familiar. Isso significa que, mesmo havendo pontos de transição e ciclos de vida comuns às famílias, como o nascimento de um filho ou a morte de um cônjuge, as características particulares de cada indivíduo e de cada contexto estarão, também, influenciando os ciclos e a trajetória de vida dos indivíduos (Elder, 1996; Hinde, 1992).

Assim, a principal tarefa dos pesquisadores do desenvolvimento é investigar como os organismos estabelecem, mantêm e reorganizam seus comportamentos e relacionamentos

dentro de um ambiente, ao longo de sua ontogenia. Para realizar tal tarefa, eles se defrontam com um número de questões que precisam ser clarificadas do ponto de vista científico. Algumas dessas questões são discutidas no tópico a seguir.

Noções básicas na ciência do desenvolvimento humano

A concepção de desenvolvimento na perspectiva do ciclo de vida coloca o pesquisador diante de questões que têm reflexos diretos na sua prática de pesquisa. Por exemplo: O que são as interações dentro de um contexto? O que significa continuidade e mudança no desenvolvimento humano? O que se entende por coação e por influências bidirecionais no desenvolvimento? Como as experiências contribuem para o desenvolvimento?

O que são as interações dentro de um contexto?

Em decorrência do fato de o indivíduo estar continuamente percebendo as similaridades e as diferenças entre ele e os outros, a forma como o indivíduo constrói a si próprio está estreitamente relacionada à forma como ele constrói o outro, e vice-versa. Nesse processo, as relações sociais constituem aspectos fundamentais para a formação dos seres humanos, o que é ressaltado por vários autores (por exemplo, Cole, 1992; Hinde, 1979, 1987, 1997; Leontiev, 1978; Vygotsky, 1994). No entanto, foi Hinde quem operacionalizou, de forma mais clara, as concepções de interação e relação social. Para esse autor, a *interação social* inclui, no mínimo, o comportamento X emitido pelo indivíduo A em direção ao indivíduo B e a resposta Y de B para A. A *relação social*, que inclui as interações estabelecidas durante um longo período de tempo, possui características próprias que são distintas das interações, tais como intimidade e compromisso, e tem um caráter de consistência e continuidade. Tanto as interações como as relações estabelecidas no

passado influenciam as interações e as relações estabelecidas no presente e no futuro.

Hinde (1997) afirma que todas as pessoas estão continuamente buscando um sentido para suas ações e para as ações dos outros. Segundo ele, “as pessoas precisam sentir que possuem algum grau de controle sobre os acontecimentos e, para isto, elas precisam ver o mundo como previsível (...)” (p. 6). As suas interações e os seus relacionamentos estão, portanto, pautados nos significados pessoais que os indivíduos atribuem a si mesmos e na compreensão mútua entre eles e aqueles que com eles convivem. E toda a construção da identidade pessoal é formada pela experiência, especialmente pela experiência social.

O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo progressivo de interações recíprocas e complexas entre um organismo biopsicológico ativo e outras pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. Portanto, para que haja interação, é necessário que pelo menos duas pessoas estejam presentes em um mesmo contexto, sendo agentes e pacientes, dialeticamente, no processo de busca por sentido e identidade a partir de suas mútuas experiências (Hinde, 1997). Mas, para que uma interação seja efetiva no desenvolvimento, ela precisa ocorrer com certa regularidade, durante um período duradouro de tempo (Bronfenbrenner, 1994).

O que significa continuidade e mudança no desenvolvimento?

Ao longo do curso de suas vidas, os indivíduos são constantemente desafiados a estabelecerem, manterem e reorganizarem seus comportamentos e relacionamentos dentro do ambiente no qual estão inseridos. Portanto, para entendermos o desenvolvimento humano, dois conceitos são fundamentais: continuidade e mudança. Continuidade, de acordo com Elder (1996), refere-se aos padrões relacionais e comportamentais transferidos de uma situação anterior para uma nova situação. Esses padrões quase sempre eliciam respostas nos outros organismos ou indivíduos que fazem

parte do novo contexto de interação, que, por sua vez, apoiarão ou validarão os padrões iniciais, contribuindo para adaptá-los às características do novo contexto.

O estudo da mudança nos padrões adaptativos começa com uma análise sistemática das acomodações cognitivas e comportamentais do indivíduo observadas em períodos específicos de tempo, considerando também as mudanças concomitantes ocorridas em outros sistemas orgânicos e ambientais. Isso significa que as mudanças sistêmicas que apóiam ou consolidam uma nova direção adaptativa são examinadas considerando o entrelaçamento dinâmico entre os diferentes níveis do sistema e o respectivo tempo da reorganização adaptativa. Por exemplo, os processos de transição da infância para a adolescência e da adolescência para a fase adulta sugerem várias continuidades e mudanças que são comumente descritas nos livros clássicos de psicologia do desenvolvimento.

Um dos pontos principais na ciência do desenvolvimento é elucidar a origem das novas capacidades adaptativas nos indivíduos e nas demais espécies vivas (Garièpy, 1996). A capacidade adaptativa é percebida por meio das atividades comportamentais dos indivíduos, que Garièpy definiu como sendo “a origem do processo que gera condições internas e externas ao organismo, conduzindo-o a um alinhamento funcional” (p. 79). Durante a ontogenia, o processo de adaptação mostra-se maleável e reversível. Ou seja, há uma coordenação dinâmica entre as estruturas internas e externas que apóia a preservação, o desenvolvimento e os novos padrões comportamentais adaptativos.

O que se entende por coação e influências bidirecionais no desenvolvimento?

O desajuste do equilíbrio orgânico e seu sucessivo ajuste fazem parte da dinâmica do processo de adaptação dos organismos. E é por meio desse interjogo entre equilíbrio e desequilíbrio, ou seja, das constantes adaptações do indivíduo ao meio (e vice-versa), que se

processa o desenvolvimento humano. Mas o que faz com que o desenvolvimento ocorra? Em outras palavras, o que causa o desenvolvimento? No desenvolvimento humano, bem como no de qualquer organismo biológico, a mudança comportamental (orgânica ou neural) ou a emergência de novas propriedades são consequências de tensões criadas nos níveis estrutural e funcional do organismo quando este se depara com circunstâncias novas ou adversas à manutenção de seu equilíbrio. Essas tensões são denominadas coações (Gottlieb, 1996).

Segundo Gottlieb (2003), o desenvolvimento ocorre como “uma consequência de, pelo menos, dois componentes específicos de coação, tais como pessoa-pessoa, organismo-organismo, organismo-ambiente, célula-célula, núcleo-citoplasma, estimulação-sistema sensorial, atividade-comportamento motor” (p. 9). Portanto, é a relação entre os dois componentes, e não somente um deles, que provoca o desenvolvimento. “O conceito usado mais frequentemente para designar coações no nível orgânico de funcionamento é a experiência” (p. 9). Experiência é um conceito muito amplo que se refere à função ou atividade, incluindo desde as atividades elétricas de células nervosas e a condução de impulsos até o uso e exercício de músculos e órgãos dos sentidos, além do próprio comportamento do organismo. Nessa concepção, o termo experiência não se refere apenas às atividades funcionais do ambiente, mas inclui também aquelas do organismo.

Para compreender melhor como as forças de coação promovem o desenvolvimento, Gottlieb (2003) propôs quatro níveis de análise: três referentes ao funcionamento do organismo, ou seja, os níveis de atividade genética, neural e comportamental, e um nível referente ao ambiente, subdividido em três componentes: físico, social e cultural. Esses níveis de análise “representam o desenvolvimento individual em um nível apropriado de complexidade que é coerente com as realidades das influências ambientais” (p.11). Como os diferentes níveis são responsivos uns aos outros, a relação de influência dos sistemas em interação é bidirecional, e não unidirecional. Isto significa que um nível não só influencia como é influenciado pelo outro. Bidirecionalidade, por-

tanto, é a maneira pela qual se dá o fluxo de influência intra e entre os níveis estruturais de um sistema em desenvolvimento (Shanahan et al., 1997).

Este modelo bidirecional de influências tem implicações para a noção de desenvolvimento predeterminado.² Um modelo unidirecional favorece a noção de desenvolvimento predeterminado, uma vez que a influência ocorre em uma única direção; por exemplo, a atividade genética que influencia a estrutura que, por sua vez, influencia o nível funcional, ou então, conforme foi enfatizado durante muitos anos, o papel determinista das macroestruturas sociais sobre o indivíduo, sem considerar o inverso. No entanto, atualmente, estudos empíricos que focalizam os ambientes sociais e culturais têm conseguido derrubar a concepção unidirecional das interações, dando espaço à concepção de que o indivíduo e o grupo podem provocar mudanças na sociedade e na cultura, e vice-versa (Hinde, 1992).

Como as experiências contribuem para o desenvolvimento?

As contribuições das atividades funcionais (experiência), em todos os níveis de análise, podem ocorrer de três formas, segundo Gottlieb (2003). A primeira, denominada *indutiva*, canaliza o desenvolvimento em uma direção mais que em outra. Tais experiências são essenciais para atingir o estágio final de um processo de desenvolvimento. No que concerne ao nível comportamental, por exemplo, a aquisição de uma habilidade cognitiva ou social só ocorrerá à medida que o indivíduo for exposto a experiências indutivas. Esse é o caso do aprendizado de línguas, no qual a criança aprende a falar a língua em que foi exposta durante o curso de seu desenvolvimento.

Uma outra forma de a experiência influenciar o desenvolvimento é denominada *facilitadora*. Neste caso, os limiares ou a velocidade (taxa) da maturação fisiológica e estru-

tural e do desenvolvimento comportamental são afetados, tanto do ponto de vista temporal quanto do quantitativo. Em outras palavras, as “experiências facilitadoras aceleram o aparecimento do estágio final de um processo de desenvolvimento, de latências menores ou limiares menores de responsividade; elas afetam os aspectos quantitativos do desenvolvimento, operando em conjunto com as experiências indutivas” (Gottlieb, 2003, p. 11-12).

Por fim, o terceiro tipo de contribuição refere-se à *manutenção*, na qual a finalidade das experiências é sustentar a integridade de sistemas comportamentais ou neurais já formados. O papel da experiência é o de manter em funcionamento o estágio final de um processo de desenvolvimento já alcançado, ou seja, já induzido. Usando o nível comportamental como referência, essas experiências evitam que haja perdas ou decréscimos em habilidades ou competências sociais e cognitivas já dominadas pelo indivíduo.

Obviamente, estes três tipos de influências das experiências podem tomar vários rumos durante o desenvolvimento (Gottlieb, 2003). Experiências indutivas e de manutenção restritas podem acarretar problemas que afetam os padrões de normalidade do desenvolvimento. A seção seguinte discute algumas questões que geram controvérsias em psicologia do desenvolvimento, dentre elas as noções de normal, patológico e crise no desenvolvimento.

QUESTÕES POLÊMICAS EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

Normal, patológico e crise no desenvolvimento

A ciência do desenvolvimento tem sido vista como um caminho promissor para se compreender os padrões de normalidade do desenvolvimento humano. As diferenças nas trajetórias de desenvolvimento, se conhecidas, podem revelar o momento no qual as desordens biológicas, psicológicas ou sociais passam a interferir prejudicialmente sobre o desenvolvimento humano (Costello e Angold, 1996). Certa-

² Para uma discussão detalhada, ver capítulos 3 e 14 deste livro.

mente, essa ciência poderá vir a constituir um instrumento preventivo à instalação de patologias crônicas ao longo da vida dos indivíduos.

No entanto, ao considerar o desenvolvimento a partir da perspectiva do curso de vida, fica extremamente difícil e delicado definir o que seja um padrão anormal ou patológico, capaz de gerar desordens no desenvolvimento. Essa dificuldade é decorrente, em parte, da complexa interação entre os sistemas envolvidos no processo de desenvolvimento de um indivíduo, que influencia, de diferentes formas, o seu ajustamento futuro. Por exemplo, por mais que uma criança demonstre certos comportamentos indicadores de futuras patologias, o curso de seu desenvolvimento estará sob a influência de diversos sistemas que poderão conduzi-la ao bom ajustamento, quando adulta.

Ao longo do século XX, a distinção entre normal e patológico ficava a cargo, basicamente, do uso de instrumentos de medida, de testes psicométricos específicos e do julgamento de quem realizava o diagnóstico ou a investigação, sem que a importância do contexto fosse considerada (Costello e Angold, 1996). Por mais que os pesquisadores tivessem se esforçado em documentar como eram os comportamentos anormais dentro de um grupo geral de indivíduos, os comportamentos observados eram analisados em escalas de desvio padrão com o objetivo de distinguir os indivíduos a partir da sintomatologia, em vez de indicar padrões de desenvolvimento. Tal procedimento teve um efeito favorável por permitir o avanço nos critérios de normatividade em pesquisas na área da saúde, mas passou a ser duramente criticado nos últimos anos. Por exemplo, a identificação dos desvios patológicos por meio das escalas pode ser enviesada pelo próprio instrumento utilizado ou por quem o aplica ou interpreta seus resultados, conforme ressaltado por Costello e Angold. Além disso, observa-se um comprometimento dos resultados quando estes são comparados a diferentes grupos étnicos ou quando a escala é aplicada em diferentes contextos sociais.

A patologia no desenvolvimento humano assume outras características quando vista sob a perspectiva do curso de vida, pois consi-

dera fatores existentes tanto nas organizações sociais da macroestrutura quanto na microestrutura de células individuais. Certas condições na relação indivíduo-ambiente poderão aumentar ou diminuir o risco de um processo patológico ser transferido de um estágio para outro. A prevenção seria, então, a não-exposição do indivíduo às condições de risco. Por condições de risco, Masten e Garmezy (1985) entendem que sejam situações desencadeadoras de comportamentos comprometedores da saúde, do ajustamento ao contexto, do bem-estar e do desempenho social do indivíduo. Para eles, no curso de vida, o indivíduo pode expressar vulnerabilidades em seu desenvolvimento ao enfrentar situações geradoras de alto nível de tensão, de crise ou de rupturas em seus padrões relacionais. E tais vulnerabilidades, se apresentadas nos momentos de crise, aumentam a predisposição do indivíduo para interagir de forma menos adequada, ou disfuncional, com seu contexto.

Como os períodos de transição no desenvolvimento são considerados momentos de crise normativa (ver Capítulo 6), se o indivíduo estiver em um período de transição e for exposto a situações de risco e apresentar vulnerabilidades, a probabilidade de que ele venha a sofrer disfunções ou patologias no curso do seu desenvolvimento aumenta. De acordo com Minuchin (1985, 1988), *crise normativa* é um termo usado para se referir aos momentos de transformações ocorridas ao longo do tempo no ciclo de vida da família, em que as diferenciações de um momento anterior e a emergência da nova condição ou situação provocam a perda de um equilíbrio já estabelecido e o restabelecimento de um novo equilíbrio, com base na condição que emerge. Portanto, uma patologia pode ter sua origem em problemas ocorridos nesse processo de perda de equilíbrio e restabelecimento do novo equilíbrio, necessário às demandas de cada período de transição.

O estudo dos padrões de doenças a partir do tempo e do local de manifestação, como é o caso da epidemiologia, tem sido extremamente útil para lidar com a patologia sob a perspectiva do desenvolvimento. Os epidemiologistas vêm lidando por séculos com as ques-

tões de generalização, validade de uma categoria diagnosticada, perfis de morbidade, estabilidade e mudança na manifestação de doenças ao longo do tempo, assim como, também, com a relação entre crise, vulnerabilidade, risco e prevenção. Seus métodos de investigação são longitudinais e transculturais. Essas ferramentas aumentam a possibilidade de mapear os caminhos de crises normativas, de rotas no desenvolvimento de patologias e de fatores de risco presentes em diferentes contextos.

Padrões universais no desenvolvimento

Estudar as diferenças no desenvolvimento dos indivíduos traz implícita a idéia de buscar compreender, primeiramente, as propriedades comuns, para que seja possível entender as diferenças (Hinde, 1987). Assim, os cientistas sociais procuram compreender as diferenças comportamentais entre indivíduos, grupos e culturas a partir do que há de comum entre eles; os antropólogos buscam explicar o porquê das organizações sociais se estruturarem sempre a partir do mesmo senso hierárquico, focalizando também as diferenças entre os grupos.

No que diz respeito à psicologia, algumas concepções teóricas, como a psicanálise freudiana, buscam descrever as universalidades humanas colocando pouca (ou nenhuma) ênfase no contexto social. No entanto, “a busca pelo homem que está atrás, sob ou acima de seus costumes, é inevitavelmente infrutífera, porque o homem não existe sem alguma forma de cultura” (Geertz, conforme citado em Hinde, 1987, p. 83). Mas, por outro lado, se o que é individual for sempre olhado pelo viés da cultura, corre o risco de se perder. Para não cair na cegueira dos determinismos, Geertz sugere que a questão das características individuais e universais seja analisada pelo foco da diversidade e da complexidade social. Segundo Hinde, a análise dos comportamentos universais, “no nível da estrutura sociocultural, envolve diferentes questões que podem ser encontradas também em um nível de análise dos comportamentos individuais. Devido às mútuas influências dentro de e entre cada ní-

vel da complexidade social, o universal do sociocultural é relativo às características psicológicas individuais, embora este relativismo seja indireto” (p. 84).

Muitas características individuais são encontradas em muitas pessoas em diferentes contextos. No entanto, há consenso na literatura de que nenhuma característica, por mais universal que seja, é absoluta e constante entre os indivíduos. Há sempre um grau de variação que está correlacionado às diferenças culturais ou ambientais. A questão dos padrões de desenvolvimento universais está também diretamente associada a outra questão, igualmente polêmica em psicologia do desenvolvimento humano, que é a das características ou padrões herdados e adquiridos. Sabemos, hoje, que tais características ou padrões se compõem mutuamente no contexto relacional em que se desenvolve o indivíduo (Kreppner, 2003). Portanto, as questões de filogenia e ontogenia se fundem em combinações complexas e não mais dicotômicas como eram vistas no passado, sugerindo que, em vez de se perguntar *o quanto* um aspecto influencia o outro, deveria ser perguntado *como* os aspectos herdados e adquiridos constroem-se mutuamente.³

Estudar a natureza das características universais e dos comportamentos sociais e culturais e as combinações complexas entre filogenia e ontogenia é de suma importância para a compreensão do desenvolvimento humano. Tais questões precisam ser investigadas sob a ótica interdisciplinar, usando metodologias mais apropriadas à complexidade dos fenômenos. Embora os etólogos tenham contribuído (e continuem contribuindo) para a compreensão da questão da universalidade de padrões de desenvolvimento, esta abordagem apresenta limitações quando analisada sob o nível das estruturas socioculturais. Portanto, a análise dialética dos níveis de complexidade social, proposta por Hinde (1987), e a adoção de uma orientação sistêmica na pesquisa, conforme proposto por Bronfenbrenner (ver Capítulo 4), constituem caminhos promissores para respon-

³ Estas questões são tratadas, em detalhes, em diversos capítulos deste livro, particularmente nos capítulos 3 e 14.

der questões sobre desenvolvimento humano. A próxima seção trata exatamente da necessidade de estudar os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar, adotando métodos de investigação combinados.

A INTERDISCIPLINARIDADE E A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO

Para substituir o conhecimento lógico, fragmentado, descontextualizado, simplista e reducionista, que impossibilita a visibilidade do contexto global, complexo e multidimensional, faz-se necessário tratar os fenômenos sob a perspectiva interdisciplinar. Essa perspectiva nos conduz a reflexões sobre as possíveis limitações na categorização e na descrição dos fenômenos e sobre a relação entre metodologias e seus objetos de investigação, favorecendo uma visão dialógica, integrada, pluralística, complexa e multifacetada.

Tratando os fenômenos do desenvolvimento sob o enfoque interdisciplinar

As questões do desenvolvimento não podem ser concebidas como sistemas mecânicos, lineares, reducionistas ou deterministas. Ao contrário, elas devem ser concebidas dentro de uma perspectiva que é construída de forma interdependente, interativa, inter-retroativa, exploratória, que une a multiplicidade e a unidade dos fenômenos. Isso implica incluir os processos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos e cognitivos que ocorrem em um contexto histórico-cultural, ao longo da vida do ser humano (Hatano e Inagaki, 2000). Para que possamos compreender os fenômenos do desenvolvimento é preciso também levar em consideração que há aspectos subjetivos em sua construção e que a complexidade da natureza dos fenômenos não pode ser representada por meio da descrição limitada das partes do processo. O *todo* possui sua subjetividade peculiar por ser um processo de relações tecidas em uma trama singular de níveis e subníveis, em um dado contexto (Hinde, 1992).

Tal compreensão epistemológica respeita as interdependências e as conexões recíprocas que unem e diferenciam o conhecimento. No entanto, propor a pluralização dos saberes, o aumento de possibilidades de trocas de experiências e pesquisas colaborativas na construção do conhecimento científico requer um rompimento com a racionalidade extrema do positivismo (Siqueira e Pereira, 1995). A postura interdisciplinar no estudo do desenvolvimento humano busca uma coerência com a complexidade de seu objeto de estudo e requer uma mudança de paradigmas espelhada na ética argumentativa, na humanização e na integração do conhecimento, na tolerância ao erro e na consciência de que há o risco da ilusão próprio da ciência (Galambos e Leadbeater, 2000; Hinde, 1992; Morin, 2000, 2002).

Portanto, uma postura interdisciplinar implica cooperação, mediação, respeito e parceria, os quais somente poderão ser construídos por meio do compromisso ético com o saber científico. Acreditamos que um trabalho interdisciplinar em equipe favorece a articulação entre respostas aparentemente contraditórias, que são próprias de investigações de sistemas complexos quando se adota uma postura reducionista do fenômeno. O notável crescimento da ciência do desenvolvimento nos últimos anos deve-se, em parte, ao aumento quantitativo e qualitativo de pesquisas científicas, da sofisticação estatística e da inclusão de aspectos conceituais com ênfase na validade ecológica que, por sua vez, requer a adoção de uma visão interacionista entre as áreas de conhecimento (Lerner et al., 2000). E uma visão interacionista, sem dúvida, amplia os horizontes da ciência para ângulos mais criativos e assimiladores da natureza complexa dos fenômenos referentes ao desenvolvimento, exigindo, na prática, o emprego de uma abordagem multimetodológica.

A necessidade de uma perspectiva multimetodológica para a pesquisa

Durante muito tempo, os investigadores do desenvolvimento humano valorizaram os estudos feitos em laboratório e priorizaram o

controle e a manipulação de variáveis, excluindo o contexto de relações no qual o indivíduo encontrava-se inserido. Mas as últimas décadas têm sido marcadas por uma reflexão epistemológica denominada *ciência pós-moderna*, em contraposição ao caráter reducionista dos estudos experimentais tradicionais (Santos, 2000), ao mesmo tempo em que os métodos não-experimentais têm sido evidenciados. Esses posicionamentos buscam um rompimento com a consciência ingênua e alienada presente nas práticas científicas pós-positivistas e ampliam o olhar sobre o indivíduo como um ser agente em sua construção sócio-histórica, inserido em uma teia relacional e contextual. Portanto, um dos grandes desafios atuais é construir métodos de pesquisa integrados e interdisciplinares, capazes de investigar o desenvolvimento de forma multidimensional.

Em consonância com essa perspectiva mais integral e dinâmica do desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1994, 1999) desenvolveu um modelo para orientar as pesquisas em desenvolvimento humano intitulado *modelo bioecológico*.⁴ Esse modelo estabelece um novo paradigma teórico e metodológico, concebendo o desenvolvimento humano como fruto das interações bidirecionais entre um indivíduo biopsicologicamente ativo e todo o sistema ecológico humano, que abarca desde contextos mais imediatos (microssistemas), como a família e o ambiente de trabalho, além das relações estabelecidas entre eles (mesossistemas), até aqueles mais amplos (exossistemas e macrosistemas), como a sociedade e a cultura. No decorrer do desenvolvimento, tais interações, denominadas *processos proximais*, vão se tornando progressivamente mais complexas, particularmente nas fases iniciais do ciclo de vida. Como o desenvolvimento ocorre não só em relação ao ciclo de vida, mas também em um determinado tempo histórico, foi adicionado ao modelo outro componente, o cronossistema. Portanto, nesse modelo, a configura-

ção sistêmica é composta por quatro elementos principais: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo, levando em consideração a interação entre os diversos sistemas que compõem o contexto. A forma, o poder e a direção dos processos de interação (processos proximais) constituem o ponto central do modelo.

Com esse panorama da ecologia humana já se tem uma dimensão do desafio metodológico que é compreender o desenvolvimento sob uma perspectiva não-reducionista. As teorias dos sistemas ecológicos, muito bem representadas pelo modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, apontam para uma direção bastante promissora, na medida em que contemplam a complexidade e a diversidade dos fenômenos de desenvolvimento e inserem o contexto ambiental como parte ativa desse processo. No entanto, conforme alertam Shanahan e colaboradores (2000), quando adotamos uma visão sistêmica, devemos tomar cuidado para não negligenciar os quatro pressupostos básicos que sustentam uma perspectiva efetivamente sistêmica. Primeiro, há que se considerar a plasticidade dos processos proximais (interações), ou seja, não há rigidez, nem linearidade, na determinação do desenvolvimento; as mudanças podem ocorrer em qualquer nível da ecologia do desenvolvimento humano e em qualquer momento da totalidade do ciclo vital. Segundo, os construtos históricos e temporais sustentam que as mudanças são características inevitáveis de todos os níveis de organização. Terceiro, a teoria enfatiza os limites de se generalizar os resultados das pesquisas sobre desenvolvimento, uma vez que existem inúmeras fontes de diversidade que criam ambientes e contextos variados onde as pessoas crescem e se desenvolvem. O quarto pressuposto afirma que os vários níveis da ecologia do desenvolvimento humano estão interligados e que são as interações entre eles que dirigem as trajetórias do desenvolvimento do indivíduo, ao longo do ciclo de vida.

Portanto, fazer ciência do desenvolvimento pressupõe implementar pesquisas que considerem a natureza dinâmica das relações do ser humano e a diversidade dos contextos. Como o desenvolvimento ocorre através de

⁴ Considerando a complexidade desse modelo e a impossibilidade de resumir-lo em poucas palavras, sugerimos a leitura do Capítulo 4.

processos bidirecionais progressivos e cada vez mais complexos envolvendo a pessoa, entendida como um organismo biopsicológico, e os objetos ou símbolos presentes no ambiente externo mediato ou remoto, é fundamental que os planejamentos incluam, no mínimo, dois níveis diferentes do contexto, considerem extensos períodos de tempo e combinem variadas estratégias qualitativas e quantitativas de coleta e análise de dados. Evidentemente, tal conduta constitui um desafio aos pesquisadores, tanto do ponto de vista teórico como do metodológico, uma vez que eles têm que lidar com:

1. A emergência de novas estruturas e funções durante o curso do desenvolvimento do indivíduo, como consequência de coações entre os sistemas, o que aumenta a complexidade de sua organização em todos os níveis (Garièpy, 1996; Gottlieb, 1996; Shanahan et al., 1997; Tudge et al., 1996). Nesse processo em que os sistemas em desenvolvimento estão sempre mudando, as interações entre os fatores genéticos e culturais exercem grande influência, evidenciando a relevância de estudos complementares e comparativos realizados por equipes interdisciplinares.
2. A implementação de estudos que investiguem as forças temporais e históricas que afetam o curso de vida, como as rupturas familiares, as flutuações econômicas, as mudanças mais constantes de residência e o impacto da tecnologia nos processos proximais (Shanahan et al., 2000).
3. O emprego de delineamentos longitudinais e transversais capazes de captar a transmissão de padrões de relacionamentos através das e entre as gerações, centralizando o seu foco de estudo nos processos proximais, considerando os seus vários níveis de organização, desenvolvidos nos diferentes sistemas ecológicos (Bronfenbrenner e Morris, 1998; Voss, 1991). Os estudos longitudinais e transversais têm particular valor para se compreender as variáveis e os padrões de adaptação entre os níveis interior e exterior da pessoa, ao longo do desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1999; Winegar, 1997).
4. A realização de pesquisas comparativas, integrativas e multidisciplinares, com a finalidade de verificar as influências familiares vulneráveis a explorações genéticas, relacionais e ambientais, de forma a mapear o desenvolvimento, conforme discutido em detalhes nos capítulos 3, 6, 7, 8 e 14. Obviamente, isso requer a criação de arranjos alternativos de delineamentos, com novas estratégias multimetodológicas e níveis variados de análise que permitam avaliar o impacto cumulativo de condições ambientais nos múltiplos estágios da vida (Little, 2000).
5. A construção de instrumentos e medidas capazes de traduzir os resultados das continuidades e mudanças no desenvolvimento. Segundo Hinde (1992), as nossas unidades de análise, em sua maioria, ainda são recortes reducionistas do fenômeno. Portanto, emerge dessa constatação a necessidade de um intercâmbio mais efetivo com especialistas em metodologia científica, provenientes de diferentes áreas, que possam auxiliar no planejamento de pesquisas. Além disso, urge uma maior aproximação dos pesquisadores de desenvolvimento com a estatística, no sentido de desenvolver modelos múltiplos de análises sob medidas mais adequadas (von Eye e Schuster, 2000).
6. A necessidade de intensificar estudos culturais e transculturais, visando gerar resultados com valor universal, testar teorias e hipóteses com relação às variações do funcionamento psicológico, além de verificar e comparar as diferenças e semelhanças entre as

culturas. Para tanto, é necessário estabelecer e combinar critérios e métodos variados que permitam comparar os dados coletados nas diferentes culturas e grupos, de forma a respeitar as peculiaridades de cada indivíduo envolvido e, ao mesmo tempo, creditar um valor de universalidade aos resultados obtidos (Dasen e Mishra, 2000; Goldwin, 2002; Realo e Allik, 2002).

Embora sejam muitos os desafios, é preciso lembrar que a eficácia do emprego de qualquer estratégia metodológica é conferida por sua adequação ao teor das questões que tentamos responder, o que significa que precisamos perguntar em novos termos e responder considerando novos caminhos e direções (Dasen e Mishra, 2000). Devemos, também, envidar esforços no sentido de testar teorias, métodos e hipóteses, integrando-os com a finalidade de construir uma metateoria do desenvolvimento (Cairns et al., 1996). Infelizmente, ainda há algumas posições extremistas no fazer científico que impõem barreiras ao diálogo entre pós-positivistas e pós-modernistas, impedindo, por exemplo, a integração entre estudos quantitativos/comparativos e qualitativos/descritivos (Dasen e Mishra, 2000; Dyer, 1995; von Eye e Schuster, 2000).⁵

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os diferentes enfoques teóricos em desenvolvimento humano, se integrados, possibilitariam compreender os fenômenos sob diferentes prismas, abarcando desde os sistemas genéticos e biológicos até os sistemas sociais e culturais. Portanto, fragmentar ou alienar as disciplinas que investigam o desenvolvimento implica postergar o avanço do conhecimento sobre tais fenômenos que são complexos e requerem, para sua investigação, estratégias

metodológicas criativas e éticas. Nesse sentido, a *ciência do desenvolvimento humano*, nascida da convergência das principais idéias e conclusões da psicologia, da biologia e da sociologia, constitui um caminho promissor para orientar as pesquisas nas próximas décadas deste milênio que se inicia.

O objetivo comum entre as disciplinas comprometidas com a construção dessa nova ciência é compreender como os sistemas múltiplos que influenciam o desenvolvimento tornam-se integrados ao longo do tempo, promovendo a vida, ou seja, a manutenção das condições de saúde e as funções adaptativas dos organismos e sistemas ao longo do curso de vida (Magnusson e Cairns, 1996). Dessa forma, o seu foco de análise varia desde os eventos genéticos até os processos culturais, desde os eventos fisiológicos até as interações sociais.

Os princípios norteadores da ciência do desenvolvimento só foram formulados e sintetizados no final da década de 1970, em resposta ao descontentamento dos pesquisadores quanto à ineficácia dos modelos positivistas para tratar os fenômenos de desenvolvimento humano, conforme discutido brevemente na primeira seção deste capítulo. No modelo do ciclo de vida proposto pela ciência do desenvolvimento, os princípios que norteiam a pesquisa sobre o desenvolvimento humano integram os diferentes enfoques teóricos e têm como base o fato de que “um indivíduo se desenvolve e funciona psicologicamente como um organismo integrado. As contribuições maturacionais, experienciais e culturais estão fundidas na ontogênese. Aspectos singulares não se desenvolvem isoladamente e eles não devem ser separados da totalidade, em uma análise” (Magnusson e Cairns, 1996, p. 12). Assim, o desenvolvimento humano constitui um fenômeno que, por sua própria natureza dinâmica e complexa, requer uma abordagem sistêmica de investigação.

Embora as teorias organicistas tenham enfraquecido, alguns dos postulados de Piaget continuam férteis, principalmente em pesquisas que abordam o desenvolvimento de processos básicos como percepção, memória, atenção, pensamento e linguagem. A perspectiva

⁵ Para uma discussão detalhada sobre metodologias de investigação em desenvolvimento, ver Capítulo 2 deste livro.

etológica, que enfatiza a força do ambiente de adaptação na determinação do comportamento da pessoa, continua se mostrando útil para a análise da variável ambiente. A corrente histórico-cultural proposta por Vygotsky, que ressalta a dialética e a importância da mediação histórica e cultural dos fenômenos psicológicos, constitui instrumento importante para a investigação do papel da cultura no desenvolvimento, juntamente com os modelos construtivistas, enfatizando o papel de uma ordem simbólico-discursiva nessa determinação cultural. No entanto, a maioria desses modelos de desenvolvimento prioriza, em uma relação unidirecional de determinação, apenas um dos aspectos da complexa rede de fatores que influenciam o desenvolvimento humano. Embora coexistam, raramente essas diferentes correntes se associam na tentativa de compreender o fenômeno do desenvolvimento em sua totalidade.

Para compreendermos os fenômenos do desenvolvimento humano não basta apenas levar em consideração a maturação física e neurológica, os contextos de tempo e de espaço ou mesmo as interações entre a pessoa (genótipo, fenótipo, recursos psicológicos) e o ambiente (família, relações íntimas, estrutura de oportunidades em escolas e no mercado de trabalho). Precisamos, sobretudo, passar a valorizar as interações entre esses sistemas no sentido de que é a interdependência dessas forças que constrói os caminhos que o desenvolvimento humano segue no ciclo de vida do indivíduo. Atentar para o valor das interações entre os diferentes sistemas significa conceber a ciência do desenvolvimento em termos não mais de influências unidirecionais e de determinação, mas em termos de influências bidirecionais múltiplas e de correlação (Bronfenbrenner, 1999).

Nesse capítulo introdutório, apresentamos, de forma sucinta, uma perspectiva mais ampla e integradora do desenvolvimento humano, discutindo conceitos e apontando diretrizes teóricas para interpretar a realidade complexa de tal fenômeno. Tais conceitos e diretrizes constituem a base da ciência do desenvolvimento humano e são fundamentais para a compreensão dos demais capítulos que compõem este livro.

REFERÊNCIAS

- Breakwell, G.M., Hammond, S. e Fife-Schaw, C. (Orgs.). (1995). *Research methods in psychology*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.). *Persons in context* (p. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten e T.N. Postlethwaite (Orgs.). *International encyclopedia of education* (p. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.). *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon (Org. da Série) e R.M. Lerner (Org. do Vol.). *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5. ed., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (Orgs.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Cohen, R. e Siegel, A.W. (1991). *Context and development*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein e M.E. Lamb (Orgs.). *Developmental psychology: An advanced textbook* (3. ed., p. 731-787). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Costello, E.J. e Angold, A. (1996). Developmental psychopathology. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (p. 168-189). New York: Cambridge University Press.
- Dasen, P.R. e Mishra, R.C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Dyer, C. (1995). *Beginning research in psychology: A practical guide to research methods and statistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Elder, G.H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and development insights. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.). *Developmental science* (p. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Galambos, N.L. e Leadbeater, B.J. (2000). Trends in adolescent research for the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 289-294.
- Garièpy, J.L. (1996). The question of continuity and change in development. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 78-96). New York: Cambridge University Press.

- Giddens, A. (2000). *Mundo em descontrolo*. (M. Luíza X. de A. Borges, Trad.) Rio de Janeiro: Record.
- Goldwin, R. (2002). Conducting cross-cultural psychological research in changing cultures: Some ethical and logistical considerations. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online readings in psychology and culture* (Unidade 2, Capítulo 10). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Disponível em <http://www.wvu.edu/~culture>
- Gottlieb, G. (1996). Developmental psychobiological theory. Em R.B. Carins, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Gottlieb, G. (2003). Probabilistic epigenesis of development. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 3-17). London: Sage Publications.
- Hartup, W.W. (2000). Developmental science at the millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 2-4.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (2000). Domain-specific constraints of conceptual development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 267-275.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Hinde, R. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Sussex, UK: Psychology Press.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 194-214). London: Sage Publications.
- La Taille, Y. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. Em Y. La Taille, M.K. Oliveira e H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (p. 11-21). São Paulo: Summus Editorial.
- Leontiev, A.N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte Ltda.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B. e Weinberg, R.A. (2000). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Little, T.D. (2000). The millennial challenge: Modelling the agentic self in context. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 149-152.
- Magnusson, D. e Cairns, R. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. e Garmezy, N. (1985). *Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology* (Vol. 8, p. 1-53). New York: Plenum Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspectives on development. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 8-25). Oxford: Clarendon Press/University Press.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo e Brasília: Cortez e UNESCO.
- Morin, E. (Org.). (2002). *A relação dos saberes. O desafio do século XXI*. (Flávia Nascimento, Trad.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Palácios, J. (1995). Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. Em C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol. 1, p. 9-26). (Marcos Domingues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Realo, A. e Allik, J. (2002). The nature and scope of intra-cultural variation on psychological dimensions. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online readings in psychology and culture* (Unidade 2, Capítulo 8). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Disponível em <http://www.wvu.edu/~culture>
- Santos, B.S. (2000). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Shanahan, M.J., Sulloway, F. e Hofer, S. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 421-427.
- Shanahan, M.J., Valsiner, J. e Gottlieb, G. (1997). Developmental concepts across disciplines. Em J. Tudge, M.J. Shanahan e J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (p. 34-61). New York: Cambridge University Press.
- Siqueira, H.S.G. e Pereira, M.A. (1995). A interdisciplinaridade como superação da fragmentação. Disponível em <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/interdiscip3.html>, abril de 2003.
- Stern, P.C. (2000). Psychology and science of human-environment interactions. *American Psychologist*, 53, 523-530.
- Tudge, J., Putnam, S. e Valsiner, J. (1996). Culture and cognition in developmental perspective. Em R.B.

- Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 191-222). New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J., Shanahan, M.J. e Valsiner, J. (Orgs.). (1997). *Comparisons in human development: Understanding time and context*. New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1994). The problem of the environment. Em R. van der Deur e J. Valsiner (Orgs.), *The Vygotsky reader* (p. 338-354). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd.
- von Eye, A. e Schuster, C. (2000). The road to freedom: Quantitative developmental methodology in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 35-43.
- Voss, G.H. (1991). A transgenerational perspective on infant development. Em M.E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant development: Perspective from German-speaking countries* (p. 85-112). New Jersey: Erlbaum.
- Winegar, L.T. (1997). Developmental research and comparative perspectives: Applications to developmental science. Em J. Tudge, M.J. Shanahan e J. Valsiner (Orgs.), *Comparisons in human development: Understanding time and context* (p. 34-61). New York: Cambridge University Press.

Métodos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento: o que é relevante considerar?

Denise de Souza Fleith
Áderson Luiz Costa Junior

Como podemos conhecer o processo de desenvolvimento humano e as variáveis intervenientes sobre a maturação biológica, a personalidade, a aprendizagem, a inteligência, de modo a construir um corpo consistente de conhecimento aplicável às diversas áreas da psicologia? Qualquer resposta aceitável passará pelo caminho da pesquisa científica, que consiste em um conjunto de procedimentos formais, sistemáticos e controlados, com o objetivo de obter respostas para questões em um determinado campo de conhecimento. Em psicologia do desenvolvimento, por exemplo, o conhecimento atual constitui os produtos dinâmicos, mutáveis, de mais de um século de pesquisas científicas (Markoni e Lakatos, 1985).

O objetivo deste capítulo é discutir alguns princípios básicos que o pesquisador em psicologia do desenvolvimento deve considerar para a geração e a compreensão do conhecimento científico. Inicialmente, são apresentadas informações sobre a variabilidade de métodos de pesquisa disponíveis em psicologia do desenvolvimento. A seguir, discute-se o que é necessário saber para compreender o conhecimento nessa área. Nessa mesma seção, encontra-se uma breve discussão sobre o conceito e a função das teorias, bem como uma análise das diferenças entre os métodos de pesquisa quantitativo e qualitativo, desfazendo mitos acerca de cada um. A seção seguinte retrata algumas questões práticas envolvidas no planejamento

e na execução de projetos de pesquisa, tais como a seleção dos participantes, a importância dos estudos-piloto, o uso de instrumentos e a questão da análise de dados. O capítulo ainda inclui uma última seção na qual são enfatizados alguns aspectos éticos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento. Várias das questões e exemplos de pesquisa tratados genericamente aqui são discutidas detalhadamente nos demais capítulos deste livro.

A ESCOLHA DO MÉTODO DE PESQUISA

A escolha do método de pesquisa constitui um dos desafios enfrentados pelos investigadores em psicologia do desenvolvimento. Isto porque não é possível obter um consenso acerca de qual método de pesquisa é o mais adequado ou eficaz. Diversos fatores devem ser considerados na decisão de se adotar um método de investigação específico. O tema de pesquisa, por exemplo, deve orientar os procedimentos de coleta e análise de dados. Ou seja, a escolha do método dependerá, inicialmente, do que se deseja examinar. Um pesquisador interessado em estudar a correlação entre nível de inteligência e criatividade de crianças de 4ª série do ensino fundamental deverá optar por um método quantitativo (um delineamento correlacional). Por outro lado, um investigador que pretenda estudar a interação criança-

criança em situação de brincadeira poderá selecionar um método qualitativo de pesquisa ou, ainda, definir categorias de comportamento de interação social e efetuar registros de ocorrência dessas categorias utilizando a metodologia observacional. Portanto, nem sempre a adoção de um método exclui a inserção do outro. Além disso, um estudo pode incluir questões de pesquisa diversas que envolvam o uso de mais de um método.

Outro fator a ser considerado é o referencial teórico-filosófico que embasa o estudo e, conseqüentemente, os conceitos e as definições operacionais a serem utilizados na pesquisa. Por exemplo, uma definição operacional de criatividade, tal como o escore obtido pelos participantes do estudo no *Teste Torrance de Pensamento Criativo* (Torrance, 1974), pode indicar o emprego de métodos quantitativos de pesquisa. O pesquisador pode, também, entrevistar os participantes e solicitar que eles façam uma avaliação do seu nível de criatividade. Neste caso, o método qualitativo poderia ser utilizado para analisar os dados da entrevista. É importante lembrar que é necessário estabelecer uma coerência entre a abordagem teórica adotada e o método de pesquisa empregado.

Em um outro exemplo, pesquisadores em análise do comportamento utilizam-se, prioritariamente, de metodologia experimental para a condução de pesquisas científicas. Nestes casos, o método experimental permite maior controle sobre variáveis de contexto, de modo que a manipulação proposital de, pelo menos, uma variável selecionada (a variável independente) permita a avaliação de seus efeitos sobre a variável a ser medida (a variável dependente), identificando-se, assim, relações funcionais entre essas variáveis. Em psicologia pediátrica, por exemplo, podemos planejar um estudo experimental com objetivo de estudar os efeitos de um procedimento de distração utilizando brinquedos sobre o repertório de comportamentos de crianças expostas a procedimentos médicos invasivos. O leitor interessado nessa temática encontrará no Capítulo 9 uma discussão mais detalhada sobre alguns aspectos envolvidos na pesquisa em contextos de tratamento médico de crianças.

O número de participantes do estudo é outro fator que pode interferir na seleção do método de pesquisa. Um pesquisador interessado em examinar o autoconceito de crianças prodígios obterá uma amostra pequena, uma vez que a distribuição desses indivíduos na população é baixa. Conseqüentemente, um número muito reduzido de participantes limitará a utilização de procedimentos estatísticos na análise de dados. Por outro lado, em um estudo que vise avaliar as preferências de brinquedos entre crianças de diferentes idades e níveis socioeconômicos e culturais, o investigador poderá selecionar uma amostra suficientemente representativa, com participantes distribuídos em faixas etárias específicas e em classes sociais distintas. Neste caso, procedimentos de análise estatística permitiriam a identificação de diferenças estatisticamente significativas entre grupos específicos de crianças e brinquedos preferenciais.

Segundo Barret (1995), “o processo de planejamento de uma pesquisa psicológica não consiste em uma seqüência linear de decisões” (p. 17). O pesquisador deve ter em mente que ao decidir usar um procedimento metodológico específico, este terá implicação em outras decisões a serem tomadas acerca do estudo. Por exemplo, ao utilizar um número limitado de participantes em seu estudo, o pesquisador deverá ter clareza de que: (a) embora os participantes possam ser estudados mais detalhadamente, haverá limitações em termos do potencial de generalização de seus resultados, e (b) o uso de um número reduzido de participantes de pesquisa dificultará a aplicação de modelos estatísticos aos dados obtidos.

Devemos observar que diferentes temas de pesquisa em psicologia do desenvolvimento enfrentam dificuldades como as descritas anteriormente, sobretudo em áreas de interface de conhecimento. Em psico-oncologia pediátrica, por exemplo, campo de interface entre a psicologia da saúde e a psicologia do desenvolvimento, a carência de análises estatísticas, a reduzida utilização de metodologias quantitativas e o baixo número de participantes de pesquisa têm dificultado um maior reconhecimento do papel do psicólogo como um mem-

bro efetivo de equipes de saúde em especial quando as atividades desenvolvidas por este profissional são apresentadas a médicos e a outros profissionais acostumados a análises racionais prioritariamente biológicas (Costa Jr., 1998). Portanto, ao tomar a decisão sobre o método de pesquisa a ser utilizado, o pesquisador deve levar em consideração a necessidade de verificar os efeitos de uma variável sobre o repertório de comportamentos dos participantes, de modo a garantir um corpo de conhecimento generalizável.

Assim, em função dessa complexa interdependência de decisões, não existe, *a priori*, um método de pesquisa que seja mais apropriado ou eficiente. Somado a isto, o processo de desenvolvimento humano também não pode ser visto de forma linear. Como afirma van Geert (2003), “desenvolvimento é um processo altamente particular que não pode e não deve ser reduzido a um processo causal simples, impulsionado por condições internas ou externas” (p. 641). Segundo Greene (1989), fazer referência ao desenvolvimento humano implica considerar muitas mudanças complexas e simultâneas. Entre as características usualmente implicadas quando se estuda o desenvolvimento, podemos destacar:

1. Temporalidade, isto é, as mudanças ocorrem ao longo do tempo, o que significa que conceitos relacionados à duração, intervalos, fases, faixas etárias e períodos críticos podem ser relevantes à compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento humano.
2. Cumulatividade, ou seja, as mudanças de desenvolvimento representam aquisição de novos elementos ao indivíduo. Neste caso, conceitos de permanência, reversibilidade e aprendizagem podem ser úteis para a obtenção de respostas a algumas perguntas acerca do desenvolvimento.
3. Direcionalidade, ou seja, o desenvolvimento, além de apresentar ordem, ocorre de uma condição mais simples a uma mais complexa. Indivíduos em desenvolvimento progridem em direção a estados mais avançados. Neste

aspecto, os conceitos de capacidade, habilidade, realização, desempenho e predição são potencialmente relevantes às pesquisas da área.

A seguir, são discutidos alguns conceitos considerados relevantes à compreensão do conhecimento gerado por pesquisas em psicologia do desenvolvimento.

O QUE É NECESSÁRIO PARA COMPREENDER O CONHECIMENTO PRODUZIDO EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO?

A função das teorias

O propósito básico da ciência é chegar à concepção de uma teoria, uma explicação válida para um fenômeno natural, como, por exemplo, o entendimento pormenorizado do processo de desenvolvimento da fala em bebês humanos. Podemos dizer que uma teoria constitui uma exposição sistemática de relações entre um conjunto conhecido de variáveis, ou seja, trata-se de uma explicação para um fenômeno particular, ou, pelo menos, para um aspecto deste.

Segundo Greene (1989), as teorias são úteis porque tentam explicar coisas e fatos que não podem ser explicados por si mesmos. Em psicologia do desenvolvimento, por exemplo, Piaget formulou uma teoria de epistemologia genética (Piaget, 1964/1983), com o objetivo de explicar como as crianças geram seu conhecimento. Por sua vez, Becker desenvolveu uma teoria que permite explicar e prever os comportamentos de prevenção ligados à saúde, bem como o repertório de comportamentos que crianças e adultos tendem a apresentar quando expostos a tratamento de doenças agudas e crônicas (Becker e Rosenstock, 1987).

Greene (1989) apresenta alguns argumentos que justificam por que os pesquisadores formulam e precisam de teorias do desenvolvimento humano: (a) as teorias ajudam a organizar os fatos do desenvolvimento humano e a interpretar seu(s) significado(s); (b) as teorias contêm afirmações (princípios) testá-

veis, sendo que a suscetibilidade a testes constitui um elemento essencial de autocorreção das teorias do desenvolvimento humano e (c) as teorias são generalizáveis entre os indivíduos, isto é, procuram explicar características da natureza humana que sejam comuns a todos os indivíduos ou a grande parte deles.

A elaboração de uma teoria é o produto de uma seqüência formal de passos, a qual teve início, provavelmente, com a observação empírica de um evento que interessava ao pesquisador, envolvendo a formulação e o teste de hipóteses, bem como uma análise dos dados obtidos. Para que o pesquisador possa cumprir tal seqüência, é necessária a utilização de uma abordagem metodológica quantitativa e/ou qualitativa, discutida a seguir.

Distinção entre abordagens quantitativas e qualitativas

Vários estudiosos têm apontado diferenças entre as abordagens de pesquisa quantitativas e qualitativas em psicologia. Gall e colaboradores (1996), por exemplo, sugerem que a pesquisa quantitativa pressupõe uma realidade social objetiva, utiliza amostras representativas da população e apresenta relatos impessoais e objetivos dos resultados, ao passo que a qualitativa assume que a realidade social é continuamente construída pelos seus participantes, utiliza estudos de caso e prepara relatórios que refletem a construção dos dados por parte do pesquisador. Smith e Dunworth (2003) indicam diferenças entre as duas abordagens no que diz respeito ao tipo de dado empregado para análise. Enquanto a pesquisa quantitativa transforma material verbal (por exemplo, questionários) em números, a qualitativa coleta material verbal (por exemplo, entrevistas) e analisa-o textual e lingüisticamente, buscando o seu significado para os participantes do estudo.

Sobre esse assunto, Breakweel (1995) diz que:

Um tratamento qualitativo descreve que processos estão ocorrendo e detalha diferenças na natureza destes processos ao longo do

tempo. Um tratamento quantitativo estabelece quais são os processos, com que freqüência eles ocorrem, e que diferenças em sua magnitude podem ser medidas ao longo do tempo. (p. 13)

De acordo com Berg (1995), “pesquisa qualitativa se refere aos significados, conceitos, definições, características, metáforas, símbolos e descrições de coisas. Em contraste, pesquisa quantitativa se refere à contagem e mensuração das coisas” (p.3). Posavac e Carey (2003) advertem que muitos pesquisadores, erroneamente, ainda entendem a pesquisa qualitativa como um procedimento de aplicação de questionários com objetivo de identificar impressões ou reações subjetivas sobre um determinado conceito ou evento.

Embora seja possível apontar distinções entre as abordagens quantitativa e qualitativa de pesquisa em psicologia, diversos autores têm chamado a atenção para as dificuldades em se estabelecer uma fronteira entre os dois enfoques. Hayes (1997) afirma que “o que parece ser uma clara dicotomia é realmente um *continuum* quando nós a olhamos mais de perto” (p. 4-5). Ele exemplifica seu ponto de vista indicando que o uso de palavras como “muito”, “pouco” ou “freqüente” na análise qualitativa também envolve quantificação. Da mesma forma, a pesquisa quantitativa pode preocupar-se com o significado do fenômeno investigado, como ocorre nos estudos sobre representação social (Doise et al., 1993). Hayes aponta, ainda, que estudos quantitativos podem ser realizados em ambientes naturais e estudos qualitativos em ambientes artificiais, desmistificando a noção de que o termo natural está associado à abordagem qualitativa e o artificial à quantitativa. Para Smith e Dunworth (2003), embora a pesquisa qualitativa tenha como objetivo descrever experiências pessoais e sociais e a pesquisa quantitativa procure explicar e prever tais fenômenos, esta distinção não é apropriada. Estudos quantitativos podem gerar análises estatísticas descritivas, ao passo que estudos qualitativos podem levantar explicações para as situações investigadas.

Um problema freqüentemente encontrado em projetos de pesquisa qualitativa é a in-

formação limitada sobre os procedimentos de coleta e análise de dados. A justificativa é que, por tratar-se de um estudo qualitativo, não é necessário estabelecer *a priori* tais procedimentos, pois eles serão desenvolvidos ao longo do processo de coleta e análise de dados. Como resultado, muitas vezes, são gerados relatos impressionistas e subjetivos, sem sistematicidade e esclarecimento de como os dados foram produzidos e interpretados. É certo que esta não é uma limitação inerente à abordagem qualitativa, mas ao entendimento que se faz do emprego de tal enfoque. Vale ressaltar que a literatura em análise qualitativa, no que diz respeito aos métodos de coleta, registro e análise de dados (por exemplo, procedimentos de codificação e categorização de dados), bem como das estratégias de se garantir a validade interna do estudo (por exemplo, triangulação), é rica e extensa (Berg, 1995; Marshall e Rossman, 1995; Miles e Huberman, 1994; Strauss e Corbin, 1990).

Observa-se, ainda, que muitos pesquisadores colocam-se de um lado ou de outro, ou seja, ou utilizam exclusivamente a abordagem quantitativa ou a qualitativa, desmerecendo a abordagem não-utilizada. Tal comportamento, muitas vezes, é reflexo de uma falta de informação e de formação em um método ou em outro. Conforme explica Breakweel (1995), a decisão de utilizar um método ou outro é “influenciada por preconceitos, discriminações e medos” (p. 14). Esse autor sugere, ainda, o uso de ambos os métodos de forma a compensar as limitações de cada um e a fortalecer o estudo do ponto de vista metodológico. Greene e colaboradores (1989) também defendem o uso de métodos combinados porque isso possibilita o exame de convergência ou de contradições entre resultados, permite a emergência de diferentes facetas do fenômeno estudado e tem a vantagem de utilizar um método inicial como fornecedor de informações para o emprego do segundo método (por exemplo, a abordagem quantitativa pode indicar que aspectos investigados merecem um estudo mais aprofundado por meio da análise qualitativa).

Portanto, “qualquer tentativa de produzir distinções simplistas entre pesquisa qualitativa e quantitativa é viável de desmoronar em uma

inspeção mais aprofundada” (Hayes, 1997, p. 6). Smith e Dunworth (2003) concluem que “as diferenças são melhor expressas como tendências e qualquer pessoa pode ver graus de superposição de várias maneiras” (p. 604).

A seguir, discute-se alguns aspectos práticos de pesquisa em psicologia do desenvolvimento, essenciais para o planejamento de um projeto de pesquisa, coleta e análise de dados.

QUESTÕES PRÁTICAS NA PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

O planejamento e a execução de um projeto de pesquisa devem englobar e integrar diversos fatores. Inicialmente, podemos destacar a necessidade de formulação de questões de pesquisa. Estas irão nortear a escolha do aporte metodológico a ser empregado no estudo. É importante salientar que elaborar questões de pesquisa não se reduz a selecionar um tópico de pesquisa (por exemplo, agressividade em crianças). É fundamental que o pesquisador indique o que será investigado de forma objetiva e específica. A especificidade a que nos referimos inclui a necessidade de que o pesquisador informe, claramente, que aspecto(s) do tópico será(ão) efetivamente investigado(s). Preferencialmente, ao explicitar tais aspectos, ele deve apontar as variáveis mais relevantes que serão foco de investigação.

Segundo Marconi e Lakatos (1985), a seleção do tópico de pesquisa deve ocorrer considerando-se a formação, as inclinações e as aptidões de quem se propõe a elaborar um trabalho científico. Além disso, deve-se “encontrar um objeto que mereça ser investigado cientificamente e tenha condições de ser formulado e delimitado em função da pesquisa” (p. 23).

Ressalta-se, no entanto, que as questões de pesquisa não devem ser elaboradas com base exclusivamente no desejo do pesquisador, mas devem ser alicerçadas na literatura. Nesse sentido, uma revisão cuidadosa de literatura deve ser realizada, a fim de se obterem informações acerca do estado da arte da área em foco, bem como de sua evolução histórica e seus problemas, ou lacunas de pesquisa, passíveis de investigação científica. Sugere-se, ainda, que as

questões de pesquisa sejam apresentadas de forma interrogativa. A título de ilustração, segue algumas questões:

1. Existem diferenças entre estudantes universitários dos gêneros masculino e feminino em relação ao nível de inteligência?
2. Como o comportamento agressivo de crianças em situação de brinquedo varia em função da idade?
3. Qual é a percepção de professores do ensino fundamental a respeito do autoconceito de alunos com dificuldades de aprendizagem?
4. Existe relação entre nível de criatividade de pais e de seus filhos superdotados em idade pré-escolar?
5. Quais os efeitos da hospitalização prolongada de crianças sobre seu desenvolvimento psicossocial?

Observe que a questão de pesquisa deve ser elaborada de forma a possibilitar sua verificação empírica. Conforme explica Barrett (1995), “se o objetivo pretendido não pode ser formulado como uma questão explícita, ou como uma série de tais questões, então a pesquisa não possui um objetivo coerente” (p. 18). Portanto, a questão, ou questões, de pesquisa deve especificar a audiência-alvo, o comportamento, a situação e o contexto a serem investigados. Além disso, é essencial definir operacionalmente os termos utilizados na questão formulada. Nos exemplos anteriores, teríamos que informar que conceitos de inteligência, comportamento agressivo, autoconceito, criatividade e desenvolvimento psicossocial seriam utilizados nesses estudos. O conceito adotado, por sua vez, irá orientar o tipo de medida ou de procedimentos a serem empregados na coleta de dados. Pasquali (2000) conceitua definição operacional como “uma espécie de receita ou um conjunto de instruções que determina os passos ou tarefas que devem ser efetuados para se conseguir observar um dado fenômeno ou para se poder produzi-lo” (p. 34).

Destacamos, ainda, que toda pesquisa científica deve apresentar características como

validade, utilidade e viabilidade (Pasquali, 2000). Em psicologia do desenvolvimento, as características referentes à utilidade da pesquisa científica devem incluir, especialmente, a identificação de sua relevância social.

A seguir, discutem-se alguns aspectos relevantes no que se refere à seleção de participantes de pesquisa e à importância de estudos-piloto.

A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Igualmente importante, quando se discute a metodologia de pesquisa, é a seleção e a descrição dos participantes do estudo. Segundo Huck e Cormier (1996), essa descrição deve ser a mais detalhada possível, pois os resultados do estudo podem variar conforme as características dos seus participantes. Por isso, é fundamental que durante o processo de coleta de dados o pesquisador obtenha o maior número possível de informações sociodemográficas acerca dos participantes (por exemplo, idade, gênero, escolaridade, profissão e nível socioeconômico). Naturalmente, outros dados poderão ser obtidos de acordo com os objetivos do estudo (por exemplo, posição que o indivíduo ocupa na família, número de línguas estrangeiras em que o sujeito possui proficiência, formação profissional e idade de ingresso na escola). Essas informações podem auxiliar na interpretação e na discussão dos dados com base na revisão de literatura.

Outro aspecto relevante é explicitar como os participantes serão recrutados e selecionados. Procedimentos de seleção dos participantes têm implicações no nível de generalização dos resultados. Por exemplo, se foi obtida uma amostra de conveniência, a generalização dos resultados será limitada. Por outro lado, a seleção randômica dos participantes possibilita a generalização dos dados para além dos sujeitos incluídos no estudo. Estudos que envolvem o envio de questionário pelo correio e obtêm um percentual baixo de retorno podem apresentar resultados enviesados, uma vez que os participantes que encaminharam de volta seus questionários podem exibir um perfil específico (por exemplo, participantes com nível su-

perior) e não o delineado para o estudo (por exemplo, participantes com diferentes níveis de escolaridade), comprometendo, assim, a generalização dos resultados (Barrett, 1995).

Na condução de estudos de caso é, também, essencial informar o leitor sobre o(s) critério(s) utilizado(s) na seleção do indivíduo ou grupo de indivíduos para o estudo em questão. Por exemplo, se o pesquisador pretende realizar um estudo de caso envolvendo o desenvolvimento de habilidades matemáticas em uma criança com paralisia cerebral é necessário explicar as razões pelas quais esta criança, em particular, foi selecionada.

O planejamento de estudos-piloto

Uma forma de assegurar a viabilidade da pesquisa é a realização de um estudo-piloto. Ele possibilita o exame prévio de instrumentos, equipamentos e materiais a serem utilizados na pesquisa. O estudo-piloto deve ser conduzido com um grupo de sujeitos que apresentem características similares aos do estudo “principal”. Conforme Barrett (1995), os objetivos do estudo-piloto são verificar se os participantes entenderam as instruções ou itens de um instrumento ou as questões de entrevista, medir quanto tempo é necessário para responder ao instrumento, além de treinar o pesquisador ou o auxiliar de pesquisa na aplicação do(s) instrumento(s). A intenção de realização de um estudo-piloto deve ser sinalizada no projeto de pesquisa. Além disso, ao final do estudo “principal”, uma descrição do estudo-piloto conduzido deve constar no relatório de pesquisa e no manuscrito a ser submetido à publicação (Gall et al., 1996).

Quando o pesquisador utiliza a metodologia experimental, Anderson (1966/1977) descreve o estudo-piloto como um pequeno experimento-ensaio conduzido antes do experimento real. Esta precaução tem o objetivo de testar as instruções, ajustar as condições experimentais e capacitar o experimentador a dominar a rotina do experimento. Segundo Anderson, “se o experimento foi bem planejado, pô-lo em prática deveria ser uma realização direta do plano” (p. 64). Para facilitar o

trabalho do pesquisador, especialmente quando os requisitos para execução da pesquisa envolvem grande complexidade, tais como várias manipulações em seqüência ou vários participantes expostos a diferentes condições, Anderson ainda sugere a preparação de um *check-list*, a ser seguido enquanto se executa a coleta de dados.

O uso de instrumentos de pesquisa

Os instrumentos psicológicos representam a expressão cientificamente sofisticada de um procedimento sistemático de medida e avaliação de uma situação (Pasquali, 1999). Devemos ressaltar que os instrumentos de pesquisa não se restringem apenas aos testes psicológicos, certamente a modalidade mais divulgada entre os psicólogos e o público em geral. Como instrumentos de pesquisa psicológica pode-se incluir, além dos testes, as escalas, os sistemas observacionais, os roteiros de entrevista, os questionários, entre outros. Os instrumentos de pesquisa psicológica constituem aparatos previamente elaborados que serão utilizados para a coleta de dados da pesquisa.

No que diz respeito à utilização desses instrumentos psicológicos, é necessário que eles sejam devidamente identificados em termos de autoria e objetivos e que sejam descritos detalhadamente, incluindo informações a respeito de suas propriedades psicométricas, ou seja, evidências sobre sua validade (extensão em que o instrumento de fato mede aquilo que se propõe a medir) e fidedignidade (precisão do instrumento). É comum encontrar relatos de pesquisas que mencionam o uso de escalas construídas pelo próprio pesquisador, porém sem que tenha sido desenvolvida qualquer análise sobre as propriedades psicométricas dessas escalas. A construção e a validação de uma escala são processos que devem ser desenvolvidos cuidadosamente e que constituem, por si só, um projeto de pesquisa.

Outra situação relativamente comum é aquela na qual o pesquisador utiliza um instrumento já existente na literatura, tal como um teste, aplica-o a uma amostra com características diferentes daquelas da amostra que ori-

ginou o teste e compara os dados obtidos por ele com os dados que padronizaram o teste originalmente, comprometendo a validade do estudo e a interpretação dos dados. Por exemplo, uma escala desenvolvida com objetivo de mensurar o repertório de comportamentos de crianças com experiência de exposição repetida a um determinado procedimento médico não poderia ser utilizada como padrão de comparação para crianças expostas pela primeira vez ao mesmo procedimento médico. Deve-se observar, ainda, que se o estudo investigasse o comportamento de crianças expostas a um outro procedimento médico, provavelmente seria necessário efetuar algumas adaptações na escala original, a partir de observações exploratórias ou do estudo-piloto.

Como exemplo, Possobon (2003) utilizou, no contexto da odontopediatria, uma escala originalmente planejada para avaliação comportamental de crianças expostas à punção venosa para quimioterapia e que já havia sido modificada por Costa Jr. (2001). Conforme descreve Possobon, além da reformulação de algumas definições operacionais, foi necessário incluir categorias de comportamento específicas do contexto odontológico, bem como efetuar uma diferenciação entre crianças que colaboravam com o tratamento odontológico e aquelas altamente não-colaboradoras com o tratamento.

No caso do uso de entrevistas, é importante informar que tipo será empregado (por exemplo, estruturada, semi-estruturada, livre) e que tópicos serão abordados. Vale a pena, ainda, apresentar um breve roteiro contendo as questões de entrevista. Quando o pesquisador decide pelo uso de entrevista para coleta de dados, o planejamento e a execução de um estudo-piloto podem fornecer informações essenciais para a realização da pesquisa propriamente dita, incluindo previsão de tempo de duração da entrevista, necessidade de reformulação de questões, planejamento de categorização de respostas, entre outros aspectos.

Quando o instrumento de coleta de dados for um questionário, Günther (1999) ressalta que o grau de complexidade do(s) tópico(s) de pesquisa determina o número de questões e a forma de apresentação. Também

é essencial avaliar se existe “relação recíproca entre as características da população-alvo e a complexidade dos conceitos a serem investigados” (p. 234), determinando, dessa forma, “a maneira de transformação dos conceitos em perguntas e sua administração” (p. 234). Tal como no caso do uso de entrevista, o pesquisador deve explicar como o questionário será aplicado e que critérios foram utilizados para sua confecção.

Devemos ressaltar, ainda, que, independente do instrumento de pesquisa a ser utilizado, é apropriado explicar com base em que critérios os instrumentos foram selecionados. Também muito importante é que haja uma harmonia entre os instrumentos selecionados, o referencial teórico-filosófico adotado e o método empregado.

A análise de dados de pesquisa

Um outro aspecto que merece atenção em um estudo é a definição da análise de dados a ser empregada. Como já foi explicado, a questão de pesquisa é que determinará o tipo de análise a ser adotada. O pesquisador, portanto, poderá lançar mão de análise quantitativa e/ou qualitativa dependendo das questões de pesquisa estabelecidas em seu estudo. Em um mesmo estudo, o pesquisador poderá ter uma questão de pesquisa respondida por meio de uma análise quantitativa e outra questão investigada por meio de análise qualitativa.

No caso da análise quantitativa, o pesquisador, dependendo do objetivo de seu estudo, poderá utilizar a estatística descritiva ou a inferencial. A estatística descritiva “descreve amostras de sujeitos em termos de variáveis ou combinações de variáveis” (Tabachnick e Fidell, 1996, p. 9). Ou seja, a estatística descritiva descreve os dados obtidos; porém, nenhuma inferência da amostra para a população é possível empregando-se este tipo de análise. A estatística descritiva envolve organização dos dados (por exemplo, distribuição de frequências), medidas de tendência central (por exemplo, moda, média e mediana), medidas de dispersão ou variabilidade (por exemplo, desvio padrão, amplitude total).

Por outro lado, a estatística inferencial “testa hipóteses acerca de diferenças em populações com base nas mensurações feitas em amostras de sujeitos. Se diferenças fidedignas são encontradas, a estatística descritiva é então usada para fornecer estimativas de tendência central na população também” (Tabachnick e Fidell, 1996, p. 9).

Caso o pesquisador esteja interessado em investigar diferenças entre dois grupos em uma determinada variável, ele poderá utilizar o teste *t* de Student (por exemplo, existem diferenças entre meninos e meninas com relação ao nível de criatividade?). Se houver mais de dois grupos envolvidos, o investigador deverá lançar mão da análise de variância (por exemplo, existem diferenças entre alunos do ensino fundamental, ensino médio e ensino superior com relação à inteligência espacial?). O pesquisador interessado em examinar o grau de relação entre duas variáveis poderá optar pela análise de correlação (por exemplo, existe correlação entre o nível de criatividade e inteligência de crianças de 4ª série do ensino fundamental de ambos os gêneros?). Caso o investigador tenha o propósito de prever o desempenho de um indivíduo em uma variável (por exemplo, desempenho profissional), com base em dados de outra variável (por exemplo, desempenho escolar), ele poderá empregar uma análise de regressão. Além disso, a análise estatística inferencial pode ser do tipo univariada, quando apenas uma variável dependente está sendo investigada, ou multivariada, quando há investigação de mais de uma variável dependente.

É importante lembrar que antes de se efetuar a análise estatística dos dados obtidos, é necessário fazer uma limpeza dos dados (*screening data prior to analysis*). Isso significa verificar se as exigências para o uso de determinada análise estatística foram atendidas (por exemplo, distribuição normal dos escores, ausência de escores extremos – *outliers* –, homogeneidade de variância) (Tabachnick e Fidell, 1996). É importante lembrar que análises estatísticas mais sofisticadas já estão disponíveis aos pesquisadores da área de psicologia do desenvolvimento (por exemplo, análise fatorial confirmatória, análise de função discriminativa, *structural equation modeling*). O leitor interes-

sado em discussões mais detalhadas sobre análises estatísticas pode consultar McArdle e Nesselroade (1994), bem como Nesselroade e Molenaar (2003).

Com relação à análise qualitativa, existe um leque de opções de técnicas a serem utilizadas pelos pesquisadores, a saber: análise de conteúdo, análise de discurso, análise de narrativa, análise fenomenológica, observação participante (Smith e Dunworth, 2003). Mais uma vez, destaca-se a necessidade de se acoplar a técnica a ser empregada à questão de pesquisa investigada e ao referencial teórico adotado na pesquisa.

O planejamento e a execução de um projeto de pesquisa quando feitos com precipitação e descuido podem comprometer os resultados obtidos. Nesse sentido, o investigador deve estar atento a diversos fatores que podem interferir no desenvolvimento do estudo. Como bem explica Meltzoff (1998):

Não é necessariamente mais difícil fazer uma boa pesquisa do que produzir uma pesquisa com problemas. Isso requer mais conhecimento, um planejamento mais cuidadoso e uma execução mais precisa. (...) Ainda que se espere que cientistas treinados produzam um trabalho de pesquisa de alta qualidade, todos os estudos são potencialmente vulneráveis. É deste potencial para vulnerabilidade que os pesquisadores se protegem, construindo seu conhecimento e suas habilidades em delineamento de pesquisa e aplicando rigorosamente os princípios que eles aprenderam. (p. 275-276)

ASPECTOS ÉTICOS DE PESQUISA

A preocupação com questões de ética na pesquisa científica, em diferentes áreas de conhecimento, não é um tema novo, embora a regulamentação de diretrizes e normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos seja, no Brasil, um assunto relativamente recente.

Em 1996, o Conselho Nacional de Saúde, órgão do Ministério da Saúde do Brasil, publicou a Resolução 196/96 (Conselho Nacional de Saúde, 1996), contendo as diretrizes e normas que regulamentam o planejamento e a execução de pesquisas científicas que envol-

vem, direta ou indiretamente, seres humanos. Tal documento tem validade para pesquisas realizadas por quaisquer categorias profissionais no campo biológico, psicológico, educacional, cultural ou social. A Resolução 196/96 “incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, os referenciais básicos da bioética: autonomia, não-maleficência, beneficência e justiça” (p. 5), visando “assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos de pesquisa e ao Estado” (p. 5).

Ainda na década de 1960, Bachrach (1965/1975) já observava que “um dos problemas mais árduos enfrentados pelo pesquisador é obter um máximo de informação sobre os sujeitos usados no estudo dentro de um quadro de referência de ética humana” (p. 73). Em sua avaliação, um dos principais obstáculos para o reconhecimento da pesquisa científica como gerador de conhecimento legítimo era a dificuldade de comunicação entre os pesquisadores e o público em geral, particularmente quando procedimentos experimentais eram adotados. Segundo Bachrach, relatos científicos da década de 1960 – sem informações suficientes para o entendimento de leitores leigos e que não permitiam uma compreensão adequada dos objetivos e procedimentos utilizados e, especialmente, dos cuidados tomados para se evitar qualquer forma de desconforto aos participantes – constituíam uma fonte de constante preocupação por parte daqueles que tinham acesso às publicações de pesquisadores da época.

A comunicação com o público, especialmente a divulgação de resultados de pesquisa, continua sendo um tema preocupante. Para a Society for Research in Child Development ([Sociedade para a Pesquisa sobre Desenvolvimento Infantil], citada por Newcombe, 1996/1999), por exemplo, o pesquisador deve tomar um cuidado extra no momento de justificar a realização de pesquisas e relatar seus resultados, fazer declarações que envolvam avaliações, emitir opinião ou efetuar aconselhamento aos pais de crianças.

O trabalho de Berg (citado por Bachrach, 1965/1975) foi um dos primeiros a explicitar elementos básicos de ética na pesquisa em psicologia com seres humanos. Destaca-se que tal

trabalho foi publicado apenas sete anos depois do primeiro documento de repercussão internacional sobre a ética em pesquisa científica, a Declaração de Nuremberg, de 1947 (Fortes, 1998). Para Berg, toda atividade científica deveria garantir: (a) consentimento – o participante de pesquisa deve ser plenamente informado a respeito dos procedimentos a que será exposto, pelo menos em linhas gerais; (b) confidencialidade – informações sobre o desempenho do participante de pesquisa, incluindo suas opiniões e crenças, são de uso restrito do pesquisador e não devem permitir a identificação pública do sujeito e (c) procedimento aceitável ou padronizado – o pesquisador deve utilizar procedimentos que seus colegas aceitem como padrão, isto é, que tenham sido testados por outros investigadores, e deve garantir, ainda, que todas as precauções tenham sido tomadas no que se refere à proteção física e psicológica dos participantes da pesquisa.

Mais recentemente, normas de ética em pesquisa publicadas pela Society for Research in Child Development (Newcombe, 1996/1999) estabelecem alguns princípios básicos para a condução de pesquisas científicas em psicologia do desenvolvimento. Explicitamos, a seguir, algumas dessas normas:

1. Procedimentos não-danosos: o pesquisador deve utilizar procedimentos de pesquisa que não produzam dano físico ou psicológico à criança, sendo obrigado a adotar a metodologia menos estressante possível aos participantes.
2. Consentimento informado: a criança deve ser informada das peculiaridades da pesquisa que possam afetar sua disposição em participar. As informações devem ser transmitidas conforme o grau de compreensão de cada criança e deve ser dada a ela oportunidade de desistir a qualquer momento do procedimento.
3. Consentimento informado dos pais: para a condução da pesquisa, os pais (ou responsáveis diretos) da criança devem autorizar, por escrito, a participação dela na pesquisa. Assim como a criança, os pais também devem ter

acesso às peculiaridades da pesquisa que possam afetar sua disposição em permitir que ela participe. Igualmente devem ser informados que a recusa em participar não lhes acarretará qualquer prejuízo, especialmente se a criança estiver recebendo alguma modalidade de serviço profissional e a pesquisa for realizada na mesma instituição.

4. Consentimento adicional: outros indivíduos, cuja interação social com a criança será objeto de estudo científico (por exemplo, professores e babá) devem, também, ser consultados e autorizar, por escrito, a sua participação na pesquisa. As mesmas condições explicitadas no consentimento informado aos pais são válidas para o consentimento adicional.
5. Comportamento ilusório: quando a retenção de informação às crianças e/ou aos seus pais for essencial para a condução do estudo, o pesquisador fica obrigado a dar conhecimento de tais delineamentos à comunidade científica, que julgará sua necessidade. Na condição de riscos potenciais aos participantes devido à retenção de informação, o pesquisador deve disponibilizar recursos suficientes para assegurar que os participantes compreendam, ao final do estudo, todos os motivos que levaram às emissões cometidas.
6. Confidencialidade: todas as informações obtidas sobre os participantes da pesquisa devem ser mantidas em sigilo e sua identidade omitida em qualquer forma de divulgação ou publicação de dados de pesquisa, incluindo discussão entre pesquisadores e alunos.
7. Análise de riscos: se, durante a execução do estudo, o pesquisador tiver acesso a informações que possam colocar em risco o bem-estar dos participantes, fica obrigado a discutir as implicações com os pais da(s) criança(s) e disponibilizar a assistência necessária a eventuais danos.

No Brasil, a Resolução 196/96 obriga toda instituição de saúde que desenvolve pesquisas com seres humanos a criar Comitês de Ética em Pesquisa com integrantes das diversas profissões das áreas de saúde, ciências exatas, humanas e sociais. Todo pesquisador que pretenda desenvolver pesquisa científica com seres humanos, em qualquer área de conhecimento, fica obrigado a submeter seu projeto de pesquisa, na forma de protocolo, a um Comitê de Ética credenciado pelo Conselho Nacional de Saúde. Uma vez obtida a aprovação formal, o pesquisador deve desenvolver seu projeto conforme delineado, obrigando-se a: (a) elaborar e apresentar relatórios parciais e finais ao Comitê de Ética em Pesquisa, bem como outros dados solicitados, a qualquer momento e (b) justificar eventuais interrupções do projeto ou a não-publicação dos resultados.

Devemos observar que mesmo com a regulamentação de normas de pesquisa, extensivas a todos os investigadores que fazem pesquisa envolvendo seres humanos, a especificidade de algumas temáticas, em determinadas áreas de conhecimento, ainda permanece sob a discussão de implicações éticas. Em psicologia do desenvolvimento, Newcombe (1996/1999), por exemplo, discute os princípios de invasão de privacidade familiar quando o pesquisador pergunta à criança sobre as práticas de criação e/ou punição que os pais impõem a seus filhos. A autora questiona se tais perguntas poderiam conduzir a problemas na relação entre pais e filhos ou se os pais poderiam ter direito de acesso às informações que seus filhos revelam em condição de sigilo. Ela também destaca que códigos de ética "(...) não podem substituir a integridade moral do pesquisador, sua maturidade, honestidade, sensibilidade e respeito aos direitos dos outros" (p. 42). Em pesquisa científica, o pesquisador "é o responsável pela execução do estudo e pela aplicação dos mais altos padrões éticos" (p. 42).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obtenção e a compreensão do conhecimento em psicologia do desenvolvimento requerem que os interessados procedam a uma

das seguintes possibilidades, em termos isolados ou combinados: (a) observação de comportamentos dos indivíduos expostos a situações naturais de desenvolvimento (em casa, na escola, no trabalho, nas ruas); (b) delineamento de situações planejadas para observação de comportamentos que exijam solução de tarefas ou resolução de problemas; (c) perguntas aos indivíduos sobre o que fazem, pensam ou sentem quando expostos a determinadas situações e (d) investigação documental, junto à literatura, sobre o conhecimento já gerado e sobre as lacunas de informação ainda passíveis (e relevantes) de investigação. Qualquer das quatro opções explicitadas exige o planejamento e a execução de pesquisa científica.

A temática de investigação contribuirá para a escolha do método de pesquisa. Aspectos específicos da temática (variáveis, participantes de pesquisa) poderão conduzir o pesquisador a optar, por exemplo, pela metodologia observacional em situação natural ou exigirão o planejamento de um estudo experimental, dentre outros. É muito importante que o pesquisador em psicologia do desenvolvimento – além de uma sólida formação em metodologia de pesquisa científica em psicologia – possua conhecimentos atualizados do assunto e de outras áreas afins. A escolha adequada da metodologia de pesquisa pode significar o planejamento e a execução de um estudo válido e sistemático e com fidedignidade de dados. Do contrário, metodologias inadequadas à especificidade do tema ou das variáveis envolvidas podem conduzir a resultados sem qualquer validade, inviabilizando a pesquisa.

As pesquisas em psicologia do desenvolvimento devem ter relevância e utilidade científica e social. Cabe ao pesquisador (e à instituição de ensino e pesquisa na qual está inserido, quando for o caso) a seleção de temáticas de interesse pessoal, institucional, regional, nacional ou internacional, compatíveis com a sua formação acadêmica (e profissional) e com as diretrizes éticas vigentes na pesquisa científica.

Destaca-se, ainda, o incentivo ao planejamento e à implementação de pesquisas multicêntricas, preferencialmente em caráter interdisciplinar, onde pesquisadores de diferentes instituições, com diferentes formações, pos-

sam contribuir para a geração de um corpo sistematizado e coerente de conhecimentos em psicologia do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Anderson, B.F. (1977). *O experimento em psicologia*. São Paulo: EPU. (Trabalho original publicado em 1966.)
- Bachrach, A.J. (1975). *Introdução à pesquisa psicológica*. São Paulo: EPU. (Trabalho original publicado em 1965.)
- Barret, M. (1995). Practical and ethical issues in planning research. Em G.M. Breakweel, S. Hammond e C. Fife-Schow (Orgs.), *Research methods in psychology* (p. 16-35). Londres: Sage.
- Becker, M.H. e Rosenstock, I.M. (1987). Comparing social learning theory and the health belief model. Em W.B. Ward (Org.), *Advances in health education and promotion* (p. 245-249). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berg, B.L. (1995). *Qualitative research methods for the social sciences* (2. ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Breakweel, G.M. (1995). Research: Theory and method. Em G.M. Breakweel, S. Hammond e C. Fife-Schow (Orgs.), *Research methods in psychology* (p. 5-15). Londres: Sage.
- Conselho Nacional de Saúde (1996). *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: Ministério da Saúde / Secretaria de Assistência à Saúde.
- Costa Jr., A.L. (1998). O desenvolvimento da psico-oncologia: implicações para a pesquisa e intervenção profissional em saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21(2), 36-43.
- Costa Jr., A.L. (2001). *Análise de comportamentos de crianças expostas à punção venosa para quimioterapia*. Tese de doutoramento, Universidade de Brasília, Brasília.
- Doise, W., Clemence, A. e Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The quantitative analysis of social representations*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Fortes, P.A.C. (1998). *Ética e Saúde*. São Paulo: EPU.
- Gall, M.D., Borg, W.R. e Gall, J.P. (1996). *Educational research* (6. ed.). White Plains, NY: Longman.
- Greene, M. (1989). Theories as windows for looking to see. Em M. Green (Org.), *Theories of human development: Comparative approach* (p. 1-12). Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Greene, J.C., Caracelli, V.J. e Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Günther, H. (1999). Como elaborar um questionário. Em L. Pasquali (Org.), *Instrumentos psicológicos*.

- cos: manual prático de elaboração (p. 231-258). Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Hayes, N. (1997). *Doing qualitative analysis in psychology*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Huck, S.W. e Cormier, W.H. (1996). *Reading statistics and research* (2. ed.). New York: Harper Collins.
- Marconi, M.A. e Lakatos, E.M. (1985). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marshall, C. e Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McArdle, J.J. e Nesselroade, J.R. (1994). Using multivariate data to structure developmental changes. Em S.H. Cohen e H.W. Reese (Orgs.), *Life-span developmental psychology. Methodological contributions* (p. 223-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Meltzoff, J. (1998). *Critical thinking about research* (2. ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Miles, M.B. e Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nesselroade, J.R. e Molenaar, P.C.M. (2003). Quantitative models for developmental processes. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 622-639). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil – Abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1996.)
- Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM / IBAPP.
- Pasquali, L. (2000). *Delineamento de pesquisa em ciência*. Brasília: LabPAM.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudos de psicologia*. Barcelona: Editorial Ariel. (Trabalho original publicado em 1964.)
- Posavac, E.J. e Carey, R.G. (2003). *Program evaluation methods and case studies* (6. ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Possobon, R.F. (2003). *Avaliação dos comportamentos de crianças não-colaboradoras, durante atendimento odontológico, na vigência do ansiolítico Diazepam*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Piracicaba.
- Smith, J. e Dunworth, F. (2003). Qualitative methodology. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 603-621). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. e Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tabachnick, B.G. e Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. ed.). New York: HarperCollins.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking. Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 640-672). Thousand Oaks, CA: Sage.

PARTE



Teorias do Desenvolvimento Humano

A natureza do desenvolvimento humano: contribuições das teorias biológicas

Fabiana Vieira Gauy
Áderson Luiz Costa Junior

Apesar de o interesse por desvendar os aspectos mais subjetivos da natureza humana datar da Antigüidade, a dicotomia entre elementos herdados e adquiridos do comportamento humano constitui um tema não só atual como ainda polêmico. As contribuições da genética e das ciências sociais, particularmente nas últimas décadas do século XX, auxiliaram a compreensão, mesmo que parcial, de inúmeras variáveis que interferem sobre os processos de aquisição e manutenção de comportamentos e que, consequentemente, medeiam o desenvolvimento humano, tais como traços de personalidade e características atribuídas ao temperamento, contextos ambientais relevantes e fatores de risco ambiental (Bronfenbrenner, 1977, 1988; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Horowitz, 1987; Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a, 1999b).

Este capítulo apresenta as contribuições teóricas que enfatizam a natureza biológica do desenvolvimento, representadas pelas teorias do desenvolvimento humano e por estudos de genética comportamental, quantitativa e molecular. O texto discute, também, as relações que se estabelecem entre organismos e configurações de ambiente, destacando as implicações científicas dessas relações para a compreensão do processo de desenvolvimento humano e para o surgimento de quadros psicopatológicos e transtornos de comportamento em geral. A primeira seção apresenta os pressupostos básicos das teorias maturacionais, cognitivas, da apren-

dizagem e das teorias psicanalíticas, no que tange à sua natureza biológica; a segunda discute algumas questões polêmicas em psicologia do desenvolvimento que precisam ser respondidas para que possamos compreender o processo de desenvolvimento humano; a terceira seção mostra uma visão geral da genética comportamental e a última tece considerações a respeito da visão sistêmica das teorias biológicas atuais e das tendências futuras das pesquisas em genética comportamental.

O DEBATE SOBRE A NATUREZA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA PSICOLOGIA

A discussão sobre a importância relativa da hereditariedade e do ambiente na determinação das configurações do desenvolvimento humano tem origem milenar e já incluiu manifestações que iam do absoluto determinismo genético ao reducionismo ambiental. No contexto atual deste debate, já não se argumenta mais se um ou outro desses fatores é mais importante na determinação dos padrões de desenvolvimento. Em lugar disso, concorda-se, comumente, que os fatores ambientais e hereditários interagem e influenciam o desenvolvimento. Portanto, o debate natureza-influência do meio (ou hereditariedade-ambiente) foi transformado de uma discussão sobre quanto

cada fator influencia o desenvolvimento para uma discussão sobre como a interação entre a hereditariedade e as experiências ambientais medeiam o processo de desenvolvimento.

Quatro classes de modelos teóricos em psicologia do desenvolvimento destacam-se por contribuir significativamente para a exploração do desenvolvimento humano, focalizando a relação genética-ambiente: as teorias maturacionais, cognitivas, da aprendizagem e psicanalíticas. Cada classe enfatiza uma característica específica do processo de desenvolvimento e podem-se observar variações conceituais significativas dentro de uma mesma classe, o que dificulta avaliações comparativas entre diferentes modelos. A seguir, são brevemente esboçados os pressupostos básicos de cada classe de teoria, bem como apresentados alguns exemplos específicos das teorias que as representam.

As principais contribuições teóricas

Teorias maturacionais

Entre as concepções teóricas pioneiras do desenvolvimento humano, as teorias da maturação realçam o papel ativo desempenhado pelos sistemas biológicos do indivíduo na determinação dos padrões de desenvolvimento. Alguns pesquisadores clássicos (como A. Gesell, F. Ilg, L.B. Ames e C.S. Amatruda, por exemplo) salientaram que as mudanças que observamos durante o desenvolvimento infantil são iniciadas pela predisposição inerente ao organismo de desenvolver-se (vitalismo) e pelo desenvolvimento espontâneo dos sistemas neurológico, muscular e hormonal do corpo, os quais medeiam as capacidades motoras e psicológicas (Lewis e Wolkmar, 1993).

Em um estudo descrito por Gesell e Amatruda (1960), um membro de um par de gêmeos univitelinos recebeu treinamento para subir escada, enquanto o outro não recebeu nenhum treinamento. Apesar do treinamento dado ao primeiro gêmeo, as duas crianças adquiriram a habilidade de subir escada com a mesma idade. Tal constatação, segundo os autores, enfatiza a importância de processos ma-

turacionais no desenvolvimento das primeiras habilidades motoras. Mas o desenvolvimento espontâneo pode ser inibido por privação ambiental intensa, porém segue seu curso normal quando o indivíduo dispõe de um mínimo de apoio do ambiente. O bebê com córtex cerebral intacto, por exemplo, continuará a ter um desenvolvimento sadio, desde que não haja interferência de agentes nocivos orgânicos, psicológicos ou sociais (Knobloch e Passamanick, 1966) e desde que suas necessidades essenciais de proteção física, segurança e regras, bem como de relacionamentos sustentadores contínuos, sejam atendidos (Brazelton e Greenspan, 2000/2002).

De acordo com as teorias maturacionais, o comportamento está baseado no cérebro e nos sistemas sensorial e motor. A regularidade temporal, a cumulatividade e a integração em uma idade predizem o comportamento em idades posteriores. Nesse sentido, o desenvolvimento é entendido como um processo de padronização, isto é, uma seqüência de respostas definidas a partir do sistema neurológico que são apresentadas frente a situações específicas às quais as crianças são expostas ao longo do tempo (Knobloch e Passamanick, 1966). O pisar de olhos, o reflexo patelar e o reflexo de preensão constituem exemplos dessa proposta. Nas respostas mais complexas, como sentar-se, ficar em pé e andar, todo o corpo reage por meio de padrões comportamentais.

Em consequência da ênfase atribuída ao determinismo biológico pelos teóricos da maturação, a pesquisa, sob esta perspectiva, procura descrever um modelo de desenvolvimento normal, que envolve uma seqüência fixa de padrões de crescimento físico, cada um dos quais correspondendo a um período da evolução que é visto como inerente ao organismo humano. Embora os autores discutam a influência de vários fatores do ambiente sobre o desenvolvimento, eles focalizam os comportamentos padrão e não as manifestações idiossincráticas ou os diferentes significados atribuídos às experiências de cada indivíduo. Tal ênfase é confirmada pelo reduzido esforço, por parte desses estudiosos, em explorar os fatores que aceleram ou inibem o crescimento, do mesmo modo que também não há muito empenho em determinar os me-

canismos específicos que desencadeiam mudanças psicológicas nos indivíduos. A ênfase sobre processos maturacionais implica também o fato de que o desenvolvimento humano é perfeitamente passível de diagnóstico, uma vez que a construção do sistema de ação do bebê e da criança é um processo ordenado.

Teorias cognitivas

As teorias cognitivas receberam uma grande contribuição dos conceitos piagetianos que enfatizam a interação do ambiente e do desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Beilin (1992), essas interações são reguladas por reflexos inatos determinados e por padrões instintivos organizados, evidentes nos processos de percepção, condicionamento, memória e formação de hábitos. A teoria piagetiana é centrada no sujeito epistêmico, ou seja, no estudo dos processos de pensamento presentes durante todo o desenvolvimento do homem, da infância à vida adulta.

A preocupação principal de Piaget era entender como a criança se tornava um adulto do ponto de vista cognitivo, isto é, como se passa de um estado de menor conhecimento para outro de maior conhecimento. Seu enfoque construtivista representa uma tentativa de superação do dualismo entre o sujeito e o objeto de conhecimento, reforçando o papel ativo da criança em seu processo de desenvolvimento (Newcombe, 1999). Para Piaget, os processos psicológicos não são dados *a priori*, mas construídos na interação com o ambiente, por meio dos processos adaptativos. A criança não é percebida como um ser de pura imitação, mas como um organismo vivo, que assimila as coisas para si e dirige-se segundo a sua própria estrutura (Piaget, 1926/1974).

Assim compreendida, a proposta teórica piagetiana descreve o desenvolvimento a partir do mapeamento das estruturas padrão, passíveis de serem observadas mediante a funcionalidade do comportamento da criança em contextos específicos. Portanto, a premissa básica é a de que não há estrutura mental sem função, nem vice-versa. Nesse sentido, podemos observar um certo paralelismo entre a in-

teligência e as funções biológicas, na medida em que a função intelectual é vista como parte integrante da totalidade fisiológica do indivíduo (Piaget, 1936/1975). Os conceitos de maturação e experiência ilustram este posicionamento teórico, na medida em que a aquisição da experiência está condicionada pela presença de certas estruturas psicológicas que dão sentido à informação que o sujeito recebe.

Os processos que explicam essa dinâmica de construção do conhecimento são denominados pelos termos assimilação e acomodação, fornecidos pela biologia, sendo considerados elementos funcionalistas não-variantes, os quais explicam a aquisição do conhecimento e operam em todos os domínios da experiência do organismo. O primeiro consiste no processo de incorporação de situações novas às antigas, já presentes. O segundo, na transformação da experiência, já existente, para incorporação do conteúdo assimilado. Ou seja, toda informação vinda de fora – ambiental – pressupõe uma construção vinda de dentro – biológica (Flavell, 1963/1996).

Diante de uma situação nova, o organismo é lançado em desequilíbrio, e mecanismos reguladores são acionados a fim de levar o sujeito a superar essa situação de estranhamento e/ou de contradição. Subjacente a esse processo, conceituado como de equilibração, está a idéia de que a capacidade biológica do indivíduo para desenvolver mecanismos reguladores depende do seu nível de desenvolvimento. Portanto, Piaget, ao defender uma visão biológica, prioriza a experiência e esta depende da existência de estruturas que a possibilitem. Apesar de ter considerado as influências biológicas, Piaget rejeita as teorias puramente maturacionais e empiristas. Sua concepção interacionista obsoletou o modelo mecanicista do desenvolvimento ao considerar que a concepção de realidade da criança ocorre a partir da interação que ela estabelece com seu mundo.

Teorias da aprendizagem

As teorias da aprendizagem também enfatizam a interação entre o organismo e o ambiente, uma vez que o processo de desenvolvimento

humano sofre influência tanto da maturação biológica quanto das experiências que o indivíduo vivencia (Bijou, 1993). Por outro lado, Bandura (1989) propõe que os comportamentos podem variar também por influências da aprendizagem indireta que modelam novas competências, habilidades cognitivas e padrões de comportamento. Assim, alguns comportamentos dos filhos são aprendidos a partir da observação dos pais, de outros adultos ou pares, bem como por relatos verbais sobre ações comportamentais não-observadas diretamente. A aprendizagem pela observação é intensificada com o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, devido à maior interação com o ambiente.

O ambiente influencia o desenvolvimento ao proporcionar estímulos que mantêm alguns comportamentos e extinguem outros. O ambiente e o organismo, em contínua interação, estabelecem mudanças progressivas de contexto e de comportamento, que podem ser analisadas funcionalmente ao longo do desenvolvimento ou por determinados episódios comportamentais em um dado momento. Com o desenvolvimento, as interações da criança com o ambiente tornam-se mais complexas e amplas, podendo mostrar momentos diferenciados, conhecidos como estágios, descritos por suas propriedades causais e/ou funcionais e manifestações fisiológicas, comportamentais e sociais.

De acordo com este modelo, o desenvolvimento pode ser diferenciado em três estágios, a partir da diminuição da influência maturacional e do aumento da influência interacional com o ambiente no qual o organismo está inserido. O primeiro estágio, denominado estrutural, marca um período inicial do desenvolvimento, altamente uniforme entre os indivíduos. Neste período, as interações são exploratórias e não-coordenadas, basicamente respondentes e relacionadas a estímulos do próprio organismo. O segundo estágio, chamado de básico, é marcado por um período no qual o bebê tem menos limitações biológicas e musculares, o que lhe confere maior capacidade para manipular e explorar o ambiente. A partir de então, as experiências se diferenciam entre os indivíduos e são desenvolvidas habilidades e interações particulares. O terceiro es-

tágio, denominado social, é marcado por um período que se inicia na infância e se estende por todo o ciclo vital. Neste estágio, a criança já é capaz de apreciar e escutar o adulto, respeitar regras sociais e morais, seguir instruções sistemáticas e desenvolver habilidades numéricas e capacidade simbólica complexa. É neste período que ela se torna capaz de participar de atividades grupais, tais como as acadêmicas e as religiosas (Bijou, 1993).

A delimitação desses estágios, como de outros encontrados na literatura, tem como propósito auxiliar a análise do desenvolvimento e marcar o caráter das interações ao longo do tempo, sem estabelecer um início ou final abrupto e sem oferecer precisão cronológica. Algumas crianças demoram menos e outras mais tempo para passar de um estágio para outro, devido a questões biológicas, ambientais ou culturais, não incorrendo ao erro de considerar a idade como um preditor isolado de comportamento (Bijou, 1993).

Teorias psicanalíticas

As teorias psicanalíticas concentram-se na compreensão do funcionamento mental normal e patológico dos indivíduos. As teorias psicológicas propostas por Freud – pioneiro na formulação psicanalítica – foram orientadas, tanto quanto possível, no sentido fisiológico, incluindo uma ousada tentativa de formular uma teoria de psicologia neurológica ainda no século XIX, na qual os fenômenos mentais poderiam ser descritos em termos do funcionamento cerebral (Brenner, 1973). Embora sem estabelecer uma reciprocidade satisfatória, os principais vínculos entre as teorias psicanalíticas e a biologia se referiam à percepção sensorial e às forças instintivas, denominadas impulsos. Segundo Brenner, um impulso é um elemento psíquico, geneticamente determinado, que, quando em ação, produz um estado de excitação que impele o indivíduo a uma ação ou atividade, a qual também é geneticamente determinada, mas que pode ser significativamente alterada pela experiência individual.

Freud definiu inicialmente o impulso como um estímulo da mente, proveniente do cor-

po. A teoria psicanalítica freudiana postula que os impulsos já estão em atividade no bebê, influenciando seu comportamento e buscando gratificação, tal como quando a criança chora continuamente por motivo de fome ou frio, por exemplo. O atendimento às necessidades primárias do bebê representa a redução da tensão psíquica gerada pelo impulso. Freud descreveu, de modo relativamente sistemático, a seqüência típica das manifestações impulsivas, desde a infância, em quatro estágios: oral, anal, fálico e genital (Freud, 1905/1972).

Deve-se observar que outros autores, embora considerassem grande parte dos conceitos freudianos, atribuíram menor ênfase às fases de desenvolvimento propostas por Freud, destacando outros aspectos do desenvolvimento humano. Erikson, por exemplo, postula que os impulsos inerentes aos seres humanos os levam a confrontar-se com uma série de conflitos pessoais durante a vida, sendo a personalidade de um indivíduo um reflexo da maneira pela qual cada conflito foi solucionado (Carvalho, 1996).

Nos modelos psicanalíticos, variações de desenvolvimento entre crianças podem ser atribuídas a diferenças constitucionais (genéticas) ou à influência do ambiente. Os analistas tendem a admitir que, na maior parte dos casos, cada conjunto de fatores contribui com sua parcela para o resultado final (Brenner, 1973), embora a orientação endógena da teoria psicanalítica freudiana priorize elementos vitais e constitucionais do indivíduo como fundamentais ao desenvolvimento.

Apesar de haver clareza quanto aos pressupostos básicos das principais teorias do desenvolvimento, a discussão sobre a natureza do desenvolvimento humano é caracterizada por algumas questões polêmicas advindas de pontos de vista teóricos divergentes que são destacadas a seguir.

QUESTÕES POLÊMICAS EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre a natureza do desenvolvimento humano inclui algumas questões controversas, cujos argumentos favoráveis ou contrários estão condicionados aos pressupos-

tos teóricos dos pesquisadores. Pontos de vista divergentes representam pressupostos diferentes sobre a natureza humana, sobre como interpretar as informações existentes, ou sobre quais abordagens teórico-filosóficas são mais promissoras para a constituição de um corpo consistente de conhecimento. Para Newcombe (1999), integrar os diferentes pontos de vista constitui uma ação recomendável para pesquisadores do desenvolvimento e para indivíduos que atuam profissionalmente com crianças. “As questões controversas em psicologia do desenvolvimento constituem elementos-chave sobre os quais é necessário tomar uma posição” (p. 26).

Uma das questões que dominam os debates relativos ao desenvolvimento humano, por exemplo, focaliza a natureza do organismo humano e o papel que cada indivíduo desempenha em seu próprio desenvolvimento. Neste debate, predominam dois pontos de vista: um defende que o organismo humano é ativo, ao passo que o outro vê os seres humanos como passivos. Outra questão controversa é a perspectiva de continuidade e descontinuidade do desenvolvimento, produzida a partir das mudanças qualitativas do desenvolvimento. O conceito de descontinuidade se refere às transições no desenvolvimento e sua plasticidade, enquanto a continuidade diz respeito à existência de regras ou leis estáveis e contínuas no desenvolvimento. Esta perspectiva de descontinuidade e continuidade propõe que, apesar das transições de desenvolvimento, ele é passível de ser predito (Keller, 1991).

Para que possamos compreender mais detalhadamente algumas das controvérsias em psicologia do desenvolvimento, especialmente a relação entre fatores biológicos e ambientais, apresentamos alguns conceitos que norteiam o estudo das interações entre o indivíduo em desenvolvimento e os fatores do ambiente.

As interações entre organismos e ambientes

As principais teorias do desenvolvimento humano focalizam os eventos biopsicossociais que ocorrem com o indivíduo em interação com o ambiente, ao longo de todo o ciclo vital, e que geram e modelam, reciprocamente, ativi-

dades físico-químicas e elétricas, bem como funções afetivas e cognitivas, que se expressam por meio de comportamentos (Bijou, 1993; Gottlieb, 1996; Horowitz, 1987; Magnusson e Cairns, 1996). Embora diferentes teorias atribuam pesos diferenciados aos fatores biológicos, do determinismo ao condicionante ocasional, podemos afirmar que o desenvolvimento constitui um processo ao mesmo tempo universal e individual, que influencia e é influenciado por contextos externos – ambiente físico e social – e por contextos internos – o próprio organismo histórico e biológico –, em dimensões de tempo e espaço específicas. Nesse processo, o impacto de uma ampla variabilidade de fatores de risco define a maior ou menor vulnerabilidade da relação entre indivíduos e contextos ambientais (Kotliarenko et al., 1997).

Os fatores do ambiente

O desenvolvimento humano ocorre dentro de modelos operacionais interativos, em que conteúdos genéticos, inatos, interagem com fatores do ambiente formado pelos indivíduos, pelo modo como vivem e se relacionam e pelas instituições que formam (família, escola e igreja, entre outras). Nesse contexto, as pesquisas em psicologia do desenvolvimento, que analisam os elementos do ambiente a que estão expostos os indivíduos, buscam identificar e manejar fatores de risco ao desenvolvimento e fatores protetores (resilientes) de desenvolvimento (Costa Jr., 1997).

Os elementos do contexto ambiental externo que influenciam o desenvolvimento humano são constituídos por fatores dos meios físico, social e cultural, envolvidos em uma rede de conexões e características próprias a cada indivíduo, que estabelecem, mantêm e alteram o repertório de comportamentos de indivíduos e grupos. Fatores do meio físico, tais como as condições de iluminação, espaço e estimulação disponíveis em cada situação onde se encontra o indivíduo, constituem o contexto no qual o comportamento ocorre. Já outros fatores do ambiente, tais como renda e consumo familiar, hábitos alimentares, regras sociais, crenças e valores, rede de apoio social, entre outros, cons-

tituem a estrutura sociocultural de indivíduos e grupos (Bronfenbrenner, 1989, 1979/1996; Hinde, 1987a, 1987b).

Os elementos do ambiente sociocultural, por sua vez, afetam os eventos do ambiente familiar – como ordem de nascimento, doenças na família, separação conjugal, nível de instrução dos pais, negligência parental e ocupação dos pais –, que também são atingidos por características e experiência dos participantes. Por exemplo, na relação mãe-bebê, o atendimento da mãe ao choro do bebê não depende apenas de características maternas, tais como temperamento, personalidade, percepção de habilidades ou existência de dificuldades físicas ou emocionais, mas também de características do choro, tais como a intensidade, a hora e a situação em que ocorre. Também interferem sobre a natureza dos cuidados dispensados pela mãe ao bebê, o conhecimento e/ou as crenças adquiridas com outros filhos ou com a mesma criança e as ferramentas sociais percebidas pela mãe como disponíveis ao controle dessa situação (Bandura, 1989; Bronfenbrenner, 1988, 1979/1996; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Hinde, 1987a; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a).

Desta forma, a análise da complexidade social na qual os indivíduos estão inseridos é crucial para a compreensão das relações que se estabelecem entre indivíduo e ambiente, especialmente em estudos que investigam a especificidade do comportamento humano (Bronfenbrenner, 1989; Hinde, 1987a, 1987b, 1992; Plomin e Bergeman, 1991; Stokols, 1999).

As características do organismo

Determinadas pelo conteúdo genético (genótipo) e pela interação deste com o ambiente externo (fenótipo), características relacionadas ao temperamento, às personalidade, às habilidades cognitivas, aos atributos físicos – tais como estatura e dimensões corporais –, diferenciadas por experiências internas e externas, formam o repertório de comportamentos, moldado dinamicamente ao longo da vida, e constituem o desenvolvimento humano.

O DNA é o responsável pela sequência de bases pirimídicas, única em cada indivíduo, que constitui o genoma humano, conteúdo que determina a formação das estruturas e dos sistemas corporais, bem como todo o seu funcionamento orgânico. Ou seja, a sequência e a manifestação dos genes nos fazem ser quem somos, com nossas semelhanças e diferenças (Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Hyman e Nestler, 1999; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a). Assim, as características psicobiológicas de cada indivíduo, as experiências vivenciadas em ambientes relevantes e as variáveis múltiplas da interação entre elas podem ressaltar e sustentar capacidades humanas específicas, minimizando ou maximizando a influência de fatores de risco.

Os fatores de risco e o conceito de adaptação

Os fatores de risco ambiental podem estar associados a diversos contextos da interação indivíduo-ambiente, influenciando o funcionamento humano e os resultados comportamentais do desenvolvimento. A literatura (Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Plomin, 2000; Oliveira, 1998; Rutter et al., 1999a, 1999b) aponta três grandes grupos de fatores de risco:

1. Fatores de risco sociais, denominados distais, que se referem a condições contextuais básicas de nutrição, moradia, lazer, escola, bem como a experiências de privação, violência e religiosidade, entre outras.
2. Fatores de risco familiares, denominados meio-proximais, que se referem às condições de interação familiar, tais como nível de autoridade parental, existência de transtornos mentais e/ou problemas físicos entre membros familiares e sistemas de punição/coerção física.
3. Fatores de risco pessoais, denominados proximais, que se referem às características do indivíduo, tais como temperamento, personalidade, percepção,

habilidades cognitivas e estratégias de manejo frente a situações adversas.

Segundo Bronfenbrenner (1988, 1989), ao se avaliar o impacto do ambiente sobre o desenvolvimento do indivíduo, é importante investigar os mecanismos de influências no desenvolvimento que são afetados pelas interações entre fatores de risco do contexto – distais ou meio-proximais – e fatores de risco do organismo-proximais. Tal análise deveria nortear a exposição e a proteção aos fatores de risco no processo adaptativo do desenvolvimento.

Considerando que o desenvolvimento humano é um processo de aquisição cumulativa de competências cada vez mais complexas, as quais buscam atender às necessidades do organismo e às exigências do ambiente, tais competências constituem o principal resultante de um processo dinâmico de adaptação (Gariépy, 1996). De acordo com esse autor, o processo de adaptação tem uma função integradora entre os genes e o ambiente, a qual possibilita acomodação e a organização, estabelecidas em uma interação dinâmica. O resultado dessa interação gene-ambiente aumenta a complexidade e a diferenciação do desenvolvimento humano em relação a outras espécies. Embora a adaptação se efetive mediante uma interdependência entre as atividades intra e extra-organismo em todos os níveis de organização, dos genes ao ambiente, cada perspectiva teórica do desenvolvimento tende a enfatizar um dos domínios do processo de adaptação, quer seja genético, maturacional ou ambiental.

Portanto, questões relacionadas às interações entre os fatores do ambiente e do organismo e seus respectivos pontos de vista divergentes refletem diretamente na pesquisa empírica. A seção seguinte apresenta um perfil dos estudos empíricos orientados pelas teorias biológicas do desenvolvimento.

AS TEORIAS BIOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO E A PESQUISA EMPÍRICA

Quatro grandes vertentes se destacam entre os estudos que investigam o desenvolvimento sob uma perspectiva biológica:

1. Personalidade e temperamento, que investiga os impactos diretos ou indiretos dos processos biológicos e do ambiente sobre o comportamento humano. Estes estudos sugerem que fatores genéticos possibilitam a formação precoce do temperamento (pré-natal) que, por outro lado, favorece e estabiliza a personalidade. O temperamento e a personalidade abarcam, em uma via de mão dupla, tanto dimensões familiares – como vínculo ou apego, depressão materna e relacionamento pais-filhos – quanto dimensões socioculturais – como regras sociais, ambiente escolar, habilidades cognitivas e estratégias de manejo e enfrentamento (Bates, 1995; Plomin e Saudino, 1995; Rutter et al., 1999b).
2. Ontogenia e evolução da adaptação comportamental em animais, que investiga como as capacidades psicológicas e comportamentais podem sofrer adaptações flexíveis e reversíveis e como o organismo se estabiliza, mantém-se e se reorganiza na relação com diferentes condições de ambiente. Estudos comportamentais com animais têm contribuído para o refinamento de conceitos e para a elaboração de princípios de desenvolvimento aplicáveis à população humana (Gariépy, 1996; Hinde, 1987a).
3. Desenvolvimento cognitivo, que investiga a construção do conhecimento por meio da evolução das habilidades cognitivas e da linguagem, assim como por intermediação de condições ambientais, especialmente socioculturais. Acredita-se que a aquisição de competências individuais dependa de estágios e de estruturas, gerais e específicas, influenciadas por tendências inatas. Porém, não há consenso sobre como isso ocorre. Para algumas teorias, a aquisição de alguns conhecimentos específicos é determinada geneticamente, enquanto a de conhecimentos gerais recebe influências inatas ou

do conhecimento adquirido anteriormente. Para outras teorias, a força inata é relevante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas universais, mas não para habilidades específicas (Hatano e Inagaki, 2000).

4. Desenvolvimento psicopatológico, que busca mapear os genes humanos potencialmente relacionados à etiologia de transtornos mentais e de comportamentos. Tais estudos têm interesse pela covariância entre traços de personalidade, pela identificação de fatores genéticos e pela diferenciação de fatores de risco ambiental relacionados ao desenvolvimento de psicopatologias. Estudos sobre esquizofrenia, transtorno bipolar e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, por exemplo, demonstram a participação essencial da genética, enquanto estudos sobre transtorno de conduta apontam para uma maior prevalência de fatores do ambiente (Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a, 1999b).

Os estudos que investigam fatores de personalidade, temperamento e desenvolvimento psicopatológico têm contribuído, apesar de suas limitações metodológicas, para a compreensão da influência da hereditariedade e do ambiente sobre o comportamento humano. Tais estudos são incluídos em uma categoria denominada genética comportamental, descrita a seguir.

Estudos em genética comportamental: contribuições ao desenvolvimento humano

O foco de análise dos estudos em genética do desenvolvimento recai sobre como os genes atuam, tanto no que se refere ao funcionamento bioquímico das células e do DNA quanto no que diz respeito à aquisição e à manutenção de repertórios de comportamentos. As pesquisas genético-comportamentais investigam a variabilidade fenotípica como consequência da variabilidade genotípica, comparan-

do-se pares de indivíduos em diferentes contextos ambientais. Os estudos nessa área dividem-se em genético-moleculares e genético-quantitativos (Collins et al., 2000; Plomin e Bergeman, 1991; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a, 1999b).

A área que se interessa pela identificação de como genes específicos contribuem para a variância genética – ou seja, como um genótipo torna-se um fenótipo – constitui a genética molecular. Já a área que estuda a influência do conteúdo genético e das variações ambientais sobre as diferenças individuais constitui a genética quantitativa e é de especial interesse para a psicologia do desenvolvimento (Plomin, 2000; Plomin e Saudino, 1995). Os estudos sobre família que comparam irmandades de gêmeos e de adotivos fazem parte desta última categoria de estudo.

Plomin e Saudino (1995), bem como Rutter e colaboradores (1999a), destacam que os estudos sobre genética molecular, especialmente na última década do século XX, ofereceram aos cientistas do comportamento poderosas ferramentas para identificação de diferenças genéticas relevantes entre indivíduos. Nessas investigações, observou-se que o desenvolvimento humano recebe influências multifatoriais e poligênicas, sendo que uma mesma característica, genética ou ambiental, pode levar a resultados diferentes no desenvolvimento. Em tais estudos que investigam como os genes conduzem a mudanças comportamentais, duas linhas principais de pesquisa se destacam: (a) as que avaliam quais fatores genéticos e que genes são significantes em dimensões comportamentais e psicopatológica, chamadas de estudos de ligação, e (b) as que avaliam em que extensão os fatores genéticos, ambientais e de risco influenciam o desenvolvimento normal e patológico, denominados estudos de associação.

Genética molecular: estudos de ligação e de associação

Os estudos de ligação investigam a magnitude dos genes (lôcus gênico) em dimensões comportamentais e psicopatológicas, auxiliando

o mapeamento genético populacional. Tais estudos, embora venham obtendo resultados interessantes, enfrentam dificuldades metodológicas e incluem algumas divergências. Por exemplo, o tipo de delineamento apropriado exige a participação de famílias com grande número de indivíduos e com várias pessoas afetadas pela mesma doença, como também o controle das co-morbidades comumente presentes nessas famílias, isto é, outros sinais e sintomas associados a determinados problemas de saúde (Chowdari e Nimgaonkar, 1999; Lafer e Vallada Filho, 1999; Vallada Filho e Samaia, 2000).

Os estudos sobre a incidência de transtorno de humor bipolar constituem, por sua vez, um exemplo das divergências ocorridas em estudos de ligação. Caracterizado por flutuações de humor, ora mania, ora depressão, ou depressão e hipomania, estima-se que a hereditariedade seja responsável por aproximadamente 80% dos casos de transtorno de humor, com prevalência na população de 1 a 2%. No entanto, alguns estudos têm atribuído importância ao cromossomo 18, transmitido pelos pais (homens), outros ao cromossomo 21 ou, ainda, aos cromossomos 4, 12, 18 e 21, ligados ao cromossomo X. Também são referidas algumas co-morbidades com outras condições psiquiátricas, tais como transtornos esquizoafetivos, alcoolismo e abuso de drogas (Alda, 1999; Lafer e Vallada Filho, 1999; Rutter et al., 1999b).

A genética molecular também avalia efeitos da interação gene-ambiente por meio da identificação de influências que aumentam e medeiam direta ou indiretamente a exposição do organismo a fatores de risco, isto é, por meio dos estudos de associação. De acordo com Rutter e colaboradores (1999a), as influências dos fatores genéticos sobre o comportamento ocorrem mediante efeitos de interação e de correlação, passiva e ativa, gene-ambiente. Esses fatores medeiam a exposição individual aos fatores de risco ambientais, e as influências podem ser avaliadas em investigações longitudinais e de variância múltipla por meio de medidas de genótipo e fenótipo.

Por exemplo, estudos com amostras de filhos adotivos apontam para um percentual de criminalidade entre adultos em torno de 6%

na presença de risco ambiental, 12% na presença de risco genético e 40% na presença de ambos. Tais dados sugerem que os genes podem influenciar indiretamente a sensibilidade a fatores de risco ambiental e genético por efeito de interação. A correlação passiva ocorre porque o mesmo agente – os pais – transmite a carga genética e constitui modelo de comportamento para a criança, enquanto a correlação ativa, ou evocativa, ocorre pela seleção genética do comportamento em relação às influências do ambiente e à resposta de outras pessoas (Rutter et al., 1999a).

Nigg e Goldsmith (1999) e Rutter e colaboradores (1999a) relatam que estudos de corte transversal, que investigam transtornos de conduta, demonstram uma forte evidência do tipo de correlação ativa. Esses estudos sugerem que, quando um dos pais ou ambos sofrem de transtorno de conduta, os riscos genéticos e ambientais aumentam significativamente. Os genes influenciam o comportamento social dos pais e, com isso, a qualidade do ambiente familiar fica prejudicada, associando o risco genético ao ambiental (correlação passiva). Ao mesmo tempo, o ambiente familiar adverso gera uma rede de discórdia social, que pode envolver diversos familiares, vizinhos, amigos e instituições. Tal ocorrência aumenta o risco ambiental, podendo elevar os índices de desemprego, evasão escolar e mudança de moradia, diminuindo o suporte social (correlação ativa).

Em síntese, os estudos de ligação identificam possibilidades de influência gênica e geram hipóteses a serem avaliadas pelos estudos de associação. Estes, por sua vez, buscam identificar genes candidatos a controladores potenciais de repertórios de comportamentos típicos de quadros psicopatológicos, por meio da comparação entre grupos de pessoas afetadas e não-afetadas pela dimensão comportamental em investigação. Os estudos de associação partem de uma suposição *a priori* e investigam se a variação hipotetizada é mais frequente na população afetada (grupo experimental) que naquela não-afetada (grupo controle), complementando, assim, os dados sugeridos por estudos de ligação (Alda, 1999; Lafer e Vallada Filho, 1999; Plomin e Saudino, 1995).

Estudos de ligação e de associação têm sugerido que a identificação de genes relacionados a expressões comportamentais específicas aumenta significativamente a compreensão do funcionamento cerebral, possibilitando um grande salto na pesquisa clínica (Alda, 1999; Gonzalez, 1999; Lafer e Vallada Filho, 1999; Messas, 1999; Plomin e Saudino, 1995; Vallada Filho e Samaia, 2000). Isso tem ocorrido, particularmente, em quadros clínicos psiquiátricos nos quais as contribuições genéticas são mais sugestivas, tais como esquizofrenia, transtorno obsessivo-compulsivo, transtorno bipolar e dependência química. Esses autores acreditam que, nesta década, esses estudos marcarão e inovarão as investigações científicas na clínica psiquiátrica.

Enquanto os estudos em genética molecular partem do gene para compreender o impacto do ambiente, as pesquisas em genética quantitativa partem do ambiente para compreender o impacto do gene, conforme descrito a seguir.

Genética quantitativa: estudos de ambientes compartilhados e não-compartilhados

Para avaliar o impacto genético de determinados quadros comportamentais, os estudos em genética quantitativa utilizam delineamentos metodológicos que incluem agrupamentos de irmãos gêmeos idênticos e de irmãos adotivos, em função da similaridade genética e das influências ambientais, respectivamente (Plomin e Daniels, 1987; Plomin e Saudino, 1995; Vallada Filho e Samaia, 2000).

A correlação genética entre pares de gêmeos é significativamente mais elevada para monozigóticos, por compartilharem uma carga genética comum e apresentarem variação genética não-aditiva. Em seguida, aparecem os gêmeos dizigóticos, que compartilham apenas uma parte da carga genética e apresentam variação genética aditiva. Filhos adotivos, expostos ao mesmo ambiente familiar, apresentam variação ambiental. Apesar da carga genética semelhante entre gêmeos idênticos ser de 100%, o ambiente reduz as semelhanças fenotí-

picas pelas experiências e interações estabelecidas por eles. Com isso, os gêmeos criados juntos apresentam uma correlação genética de aproximadamente 75%, enquanto gêmeos criados separados apresentam uma correlação de 50% (Plomin, 2000; Plomin e Bergeman, 1991; Plomin e Daniels, 1987; Plomin e Saudino, 1995; Rutter et al., 1999a).

A discriminação das influências ambientais ou genéticas na variação do comportamento é uma tarefa árdua. Descobertas empíricas, todavia, têm apontado que o estudo de irmãos gêmeos e de filhos adotivos de um mesmo casal possibilita uma melhor avaliação dessas influências (Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Rutter et al., 1999a). Tais estudos avaliam a força da hereditariedade e do ambiente sobre os traços de comportamento, permitindo a avaliação de pares que compartilham: (a) o mesmo ambiente e carga genética, como gêmeos idênticos, (b) a mesma carga genética e ambientes diferentes, como irmãos gêmeos monozigóticos criados separados e (c) o mesmo ambiente e carga genética diferente, como irmãos adotivos.

Em estudos quantitativos, a hereditariedade é entendida como um indicador de variação aditiva ou não-aditiva, em uma dada característica humana, que é atribuída exclusivamente ao dote genético. Já o ambiente é entendido como um indicador de variação ambiental por efeito compartilhado e não-compartilhado. A variação ambiental por efeito compartilhado afeta, a longo prazo, o desenvolvimento de características comportamentais similares entre crianças de uma mesma família. Por outro lado, a variação não-compartilhada atinge de dois modos, por eventos e características acumulativos, o desenvolvimento de diferenças dentro da família: (a) por fatores internos e sistemáticos, tais como o tratamento diferente dos pais aos filhos, a ordem de nascimento e as diferenças de gênero entre irmãos, ou (b) por fatores externos ou não-sistemáticos, tais como acidentes, tratamentos diferenciados por professores e por outros indivíduos de convívio social, além de ocorrência de doenças (Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Plomin e Bergeman, 1991; Rutter et al., 1999a).

Os ambientes não-compartilhados podem levar a grandes variações de personalidade e

de cognição entre as crianças (Plomin e Daniels, 1987). Estudos em psicologia da personalidade, por exemplo, sugerem que a metade das variações pessoais é devida às influências do ambiente não-compartilhado. As variações ambientais podem apresentar forças independentes na aquisição do comportamento entre pessoas de uma mesma família. Essa diferenciação do ambiente constitui uma das grandes contribuições da genética à psicologia do desenvolvimento. Tais efeitos ambientais também são importantes por auxiliarem a distinção da variação genética aditiva, não-aditiva e ambiental, mediante a avaliação das influências não-compartilhadas e compartilhadas (Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Plomin e Saudino, 1995).

Apesar de ser indiscutível a importância do ambiente não-compartilhado, seu efeito não é tão grande como se pensava há três ou quatro décadas (Rutter et al., 1999a). Certas situações do ambiente familiar, como discórdia conjugal e transtornos mentais dos genitores, assim como do ambiente não-familiar, como dificuldades sociais e econômicas e condições escolares, podem ter efeito compartilhado ou não-compartilhado entre crianças de uma mesma família. Além disso, erros em medidas comportamentais, obtidas por diferentes escalas e inventários, tendem a acentuar mais as diferenças que as similaridades.

De acordo com Plomin e Daniels (1987), três fatores concorreram para a valorização dos efeitos de ambientes não-compartilhados: (a) a grande variabilidade em medidas de personalidade, produto de avaliações psicométricas com baixo nível de confiabilidade, (b) as dificuldades metodológicas para estimar a sensibilidade de interação genético-ambiental e (c) as hipóteses de que parte das diferenças comportamentais é derivada de forças genéticas e não de variações ambientais.

Não resta dúvida que, apesar de suas dificuldades e limitações metodológicas, a genética comportamental – molecular e quantitativa – tem contribuído para a investigação sobre a variação ambiental e hereditária do comportamento humano e para o avanço da psicologia, particularmente do desenvolvimento humano, seja típico ou atípico. A seguir, ilustra-

mos como os estudos em genética comportamental têm favorecido o avanço da psicologia, sobretudo no que tange à psicopatologia.

Estudos em psiquiatria genética: uma ilustração

O avanço tecnológico dos estudos em genética quantitativa e molecular trouxe mudanças relevantes na pesquisa em psiquiatria e impacto substancial na prática clínica. Tais estudos sugerem a presença de sistemas interacionais entre mecanismos do organismo e do ambiente, dinamicamente afins, em uma causalidade multidirecional e multifatorial. Os fatores multifatoriais, genéticos e não-genéticos, influenciam substancialmente a personalidade, o temperamento e o desenvolvimento de transtornos psiquiátricos, além de diferenciarem a exposição individual a fatores de risco ambiental (Kendall, 2000; Plomin, 2000; Plomin e Daniels, 1987; Plomin e Saudino, 1995; Rutter et al., 1999a).

Nigg e Goldsmith (1998) identificam três fases nos estudos de genética comportamental. A primeira fase estabeleceu um modelo para as variações hereditárias e ambientais. Por exemplo: (a) estudos de personalidade demonstraram uma forte influência por variação aditiva e ambiente não-compartilhado, enquanto estudos em psicopatologia de adolescentes e em co-morbidades psiquiátricas na infância encontraram maior variação pelo ambiente compartilhado do que pela hereditariedade, e (b) estudos sobre o comportamento anti-social demonstraram significativa interação e correlação gene-ambiente.

A segunda fase estabeleceu um modelo emergente de psicopatologia do desenvolvimento para crianças, adolescentes e adultos, o qual incluía um espectro mais amplo do que simples descrições de sintomas. Em vez de apenas descreverem os sintomas, os pesquisadores da área de personalidade, por exemplo, sugeriram que alguns traços poderiam predispor uma pessoa a quadros psicopatológicos específicos. Várias são as contribuições dos estudos desta fase. Dentre elas, Nigg e Goldsmith

(1998) relatam que traços de personalidade denominados de neuroticismo, ligados a aspectos de afeto negativo, aumentam a vulnerabilidade à ansiedade, à depressão e às preocupações e dificultam o manejo do estresse. Outros aspectos do organismo, como vulnerabilidades genéticas e psicológicas, e do ambiente, como classe social e características familiares, também foram associados ao surgimento de quadros psicopatológicos, incluindo sua expressão e impacto na vida das pessoas (Nigg e Goldsmith, 1998; Plomin, 2000; Rutter et al., 1999b).

A terceira fase, mais contemporânea, investiga quais genes são potencialmente significantes na prevalência de doenças recorrendo aos estudos moleculares de ligação e de associação. Até o momento, no entanto, tais estudos têm apresentado dados mais sugestivos do que conclusivos (Alda, 1999; Chowdari e Nimgaonkar, 1999; Gonzalez, 1999; Lafer e Vallada Filho, 1999; Nigg e Goldsmith, 1998). Acreditamos que as próximas décadas serão decisivas na produção do conhecimento advindo desses estudos.

Discutimos, a seguir, algumas questões derivadas dos estudos relativos às primeira e segunda fases da genética comportamental e que se interessavam em esclarecer que transtornos comportamentais revelavam padrões de influências genéticas e ambientais similares àquelas observadas em estudos de personalidade, bem como quais eram as principais fontes de co-morbidades – as co-ocorrências de sintomas patológicos nos transtornos de comportamento (Nigg e Goldsmith, 1998).

As influências genéticas e ambientais em transtornos comportamentais na infância e na adolescência

Estudos em psiquiatria têm confirmado a influência de múltiplos fatores genéticos e ambientais na heterogeneidade da etiologia e da expressão clínica das principais categorias psicopatológicas. Segundo Nigg e Goldsmith (1998), alguns transtornos comportamentais

revelam padrões de influências genéticas e ambientais similares aos de estudos que avaliam fatores de personalidade. Além disso, o acúmulo de fatores de risco ambiental e genético pode aumentar a vulnerabilidade do organismo, implicando variadas fontes de co-morbidades que desafiam os pesquisadores (Rutter et al., 1999b; Vallada Filho e Samaia, 1999).

Entre os diferentes efeitos de variação ambiental e hereditária encontra-se, por exemplo, que a variação por ambiente compartilhado é maior no transtorno de conduta e na ansiedade de separação na infância por correlação passiva e ativa. A variação por efeito não-compartilhado é forte na ansiedade generalizada, nos índices de quociente de inteligência (QI) infantil e em alguns fatores de personalidade. Já a variação por hereditariedade é maior no transtorno bipolar do humor, nas esquizofrenias e no temperamento (Nigg e Goldsmith, 1998; Rutter et al., 1999b).

Nigg e Goldsmith (1998) e Rutter e colaboradores (1999b) relatam, ainda, que estudos contemporâneos que investigam o déficit de atenção/hiperatividade têm demonstrado um efeito hereditário significativo na hiperatividade e um efeito do ambiente não-compartilhado na dificuldade de concentração, apresentando um padrão similar ao encontrado nos estudos sobre o temperamento. Já os estudos sobre a ansiedade infantil, com delineamento de gêmeos, demonstraram efeitos modestos da hereditariedade e efeitos significativos do ambiente, similares aos encontrados nos estudos de personalidade (Nigg e Goldsmith).

Além disso, muitos outros fatores de risco ambiental e genético, ainda não suficientemente identificados, podem aumentar a vulnerabilidade do organismo por meio de interação e de correlação gene-ambiente. Por exemplo, fatores de risco genético podem estar associados aos transtornos de conduta e ao transtorno oppositor desafiante. Fatores de risco ambiental, como exposição pré-natal a víruses, complicações na gravidez e no parto, além de privação nutricional pré-natal, podem estar associados à esquizofrenia (Nigg e Goldsmith, 1998; Rutter et al., 1999b; Vallada Filho e Samaia, 1999).

A influência das fontes de co-morbidades

As fontes de co-morbidades confirmam as variáveis múltiplas que podem confundir o significado dos dados em grande parte dos transtornos de comportamento, por covariância de traços, uma vez que um mesmo conteúdo genético pode ser a base de diferentes categorias diagnósticas – tal como nos transtornos de ansiedade generalizada e de depressão, bem como, provavelmente, no transtorno oppositor desafiante e nos transtornos de conduta. Alguns estudos apontam uma certa confusão clínica entre os transtornos de comportamento disruptivo, como o déficit de atenção/hiperatividade, os transtornos de conduta e o transtorno oppositor desafiante, em função das categorias fenotípicas se sobreporem em 50% dos casos (Plomin e Daniels, 1987; Costello e Angold, 1996; Nigg e Goldsmith, 1998; Plomin, 2000).

Angold e colaboradores (1999) investigaram as causas e efeitos de co-morbidades entre depressão, transtorno de ansiedade, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno oppositor desafiante, considerados como os transtornos mais comuns na infância e na adolescência. O estudo apontou para uma alta prevalência de co-morbidade, especialmente nos casos de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de conduta e transtorno oppositor desafiante. Já Kaplan e colaboradores (2001), por sua vez, avaliaram a sobreposição de dificuldades de desenvolvimento em 179 crianças em idade escolar e encontraram uma prevalência de dificuldades múltiplas em transtorno de leitura, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno de desenvolvimento da coordenação, transtorno oppositor desafiante, transtorno de conduta, depressão e ansiedade. A maior taxa de sobreposição foi nos transtornos de leitura e no déficit de atenção/hiperatividade (80,4%). Os autores questionam se essas combinações de sintomas são, de fato, co-morbidades ou se são manifestações diferentes de uma mesma patologia, tamanha a incidência de sobreposição entre os quadros clínicos.

Em síntese, os problemas emocionais e comportamentais da criança e do adolescente são influenciados por múltiplos fatores orgânicos e ambientais e produzem um impacto sobre a qualidade do desenvolvimento psicológico, com repercussões na esfera social e acadêmica e nos níveis de estresse no ambiente familiar. Investigações na área da genética comportamental demonstram que as experiências iniciais da criança podem salientar ou provocar vulnerabilidades por efeitos acumulativos, a longo prazo, influenciando as trajetórias do desenvolvimento e de transtornos psicológicos. Portanto, a influência genética e o risco psicológico podem variar por características da criança ou do contexto, em qualquer fase do desenvolvimento (Oliveira, 1998; Rutter et al., 1999b).

Os pesquisadores da área precisam desenvolver métodos eficazes de avaliação e intervenção clínica, pois ainda há mais perguntas do que respostas (Drotar, 2002). Acredita-se que as dificuldades metodológicas – como grupo controle, erros de medidas e falha na detecção de estudos de associação e de ligação – diminuirão com o tempo, possibilitando maiores esclarecimentos sobre as co-morbidades, a atuação dos genes e do ambiente sobre os resultados fenotípicos e sobre a heterogeneidade dos transtornos de comportamento e das doenças em geral.

Estudos em psicologia do desenvolvimento realizados sob a perspectiva sistêmica reforçam a relação gene-ambiente, uma vez que consideram que o organismo em desenvolvimento está em constante modificação e possui uma dimensão temporal-espacial mediada pela genética e pelo ambiente. Assim, nenhuma característica da pessoa – como hereditariedade, expectativas, crenças, autopercepções, metas e intenções – ou do ambiente – como cultura, regras sociais, suporte social e econômico – exercem influência isolada sobre o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977, 1989; Bandura, 1989; Gottlieb, 1996; Magnusson e Cairns, 1996).¹ Para finalizar este capítulo, tecemos

algumas considerações a respeito das contribuições da perspectiva sistêmica de desenvolvimento humano para a compreensão das relações entre genética e ambiente e das tendências futuras das pesquisas em genética comportamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visão sistêmica do desenvolvimento

Na perspectiva sistêmica, cada vez mais usual nas ciências em geral, especialmente em biologia e em psicologia, dois pressupostos destacam o processo de desenvolvimento do indivíduo como organizado hierarquicamente: (a) o entendimento de uma seqüência que se inicia em nível microcelular – dos genes às células, das células aos órgãos, dos órgãos ao sistema de órgãos e assim por diante, e que segue até o nível macro – o comportamento e suas variações – e (b) o reconhecimento explícito dos genes como parte de um todo que estabelece uma relação dinâmica, integrada e não-preditiva com os outros níveis do sistema, do organismo ao ambiente (Gottlieb, 1996).

A ciência do desenvolvimento humano se propõe a estudar a dinâmica das inter-relações entre sistemas existentes dentro e fora do indivíduo, considerando o tempo e o espaço (Magnusson e Cairns, 1996). A ciência moderna do desenvolvimento tem, portanto, interfaces biológicas e sociais nas quais os genes, o organismo, o tempo, o espaço, a sociedade e a cultura devem ser considerados em um conjunto, independentemente do foco do fenômeno estudado. Algumas de suas premissas devem ser, obrigatoriamente, consideradas em estudos do desenvolvimento humano, tais como aquelas propostas por Bronfenbrenner (1979/1996):

1. O desenvolvimento individual e as funções psicológicas estão em interação contínua, recíproca e dinâmica com o ambiente, com outros indivíduos e com as subculturas e devem ser analisados de um modo global, que inclua a maturação e as experiências do indivíduo.

¹ Sugerimos a leitura dos capítulos 1 e 4, que tratam, respectivamente, do conceito de desenvolvimento e do modelo bioecológico do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner.

2. O funcionamento individual é dependente dos subsistemas internos do indivíduo, tais como cognição, emoções, comportamentos, fisiologia e neurobiologia. As diferenças no desenvolvimento são capazes de produzir mudanças na organização e na configuração das funções psicológicas.
3. Os padrões de funcionamento são influenciados por repetições ao longo do tempo – ontogenia individual. Além disso, a conservação do desenvolvimento engloba ações de forças internas e externas e o desenvolvimento de componentes individuais pode ser acelerado ou retraído por outros fatores, uma vez que é sensível a condições biológicas, organizacionais e a experiências prévias.

Assim, as teorias sistêmicas do desenvolvimento defendem não só uma hierarquia funcional do organismo humano, mas, outrossim, uma hierarquia interacional. Essa hierarquia interacional tem função integradora em todos os níveis de organização, dos genes ao ambiente (Bronfenbrenner, 1977, 1988; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Gariépy, 1996; Gottlieb, 1996; Magnusson e Cairns, 1996). Outros capítulos deste livro apresentam as contribuições de uma perspectiva sistêmica, em especial das proposições de Bronfenbrenner, para a compreensão de diversos aspectos do desenvolvimento humano.

Tendências futuras das pesquisas em genética comportamental

Estudos em genética comportamental acarretaram mudanças na compreensão do desenvolvimento por conceituarem os genes como parte de um sistema orgânico que é violável e suscetível às influências de outros níveis de sistema e que produz traços fenotípicos diferenciados. Esses estudos pretendem, com o tempo, identificar, no curso do desenvolvimento, quais os elementos diretamente envolvidos nas diversas expressões comportamentais e como variáveis ambientais e ge-

néticas influenciam o resultado do desenvolvimento.

Segundo Plomin e Daniels (1987), estudos sobre o ambiente familiar e a socialização são promissores e devem esclarecer, em um futuro não muito distante, como a variação genética e ambiental influencia o desenvolvimento comportamental diferenciado de cada um de nós. Plomin (2000), Plomin e Bergerman (1991), Plomin e Daniels (1987) e Plomin e Saudino (1995) sugerem que estudos comparativos com mais de um irmão da mesma família, embora desafiem os pesquisadores, permitem identificar: (a) que fatores do ambiente não-compartilhado levam à maior variância comportamental, (b) que fatores de risco proximal contribuem para o desenvolvimento a longo prazo e (c) que diferenças entre irmãos estão mais relacionadas a influências específicas do ambiente não-compartilhado.

Em relação aos estudos em psicopatologia, Nigg e Goldsmith (1998) e Rutter e colaboradores (1999a, b) sugerem que os estudos futuros:

1. Integrem os objetivos das segunda e terceira fases dos estudos em genética comportamental que foram descritos anteriormente. Isso possibilitaria o emprego de modelos multifatoriais sofisticados, com enfoque em avaliações de personalidade, temperamento e psicopatologia, assim como a implementação de estudos moleculares de ligação e de associação para identificar o locus gênico específico de alguns transtornos mentais, esclarecendo a heterogeneidade das síndromes comportamentais do desenvolvimento.
2. Avaliem quais são os efeitos do ambiente não-compartilhado, uma vez que os efeitos dos ambientes compartilhados podem afetar mais a psicopatologia que a personalidade, o que torna as replicações de efeitos não-compartilhados nos estudos de personalidade apenas parciais.
3. Investiguem quais são os efeitos do ambiente compartilhado, uma vez que

- tais efeitos parecem ser cruciais, principalmente na infância e na adolescência e nas co-morbidades infantis.
4. Identifiquem quais subtipos etiológicos operam por processos herdados e quais transtornos e traços são transmissíveis geneticamente. Por exemplo, que ação dos neurotransmissores ou funções cognitivas pré-frontais estão envolvidas nos consistentes aspectos herdados dos transtornos de déficit de atenção/hiperatividade.
 5. Avaliem quais genes e que fatores ambientais levam à maior vulnerabilidade individual e como isso ocorre. Por exemplo, se aspectos do fenótipo dos pais levam a um ambiente de risco e a diferentes experiências nos filhos ou se o tratamento efetivo dos transtornos psiquiátricos dos pais diminui o ambiente de risco familiar.

Plomin (2000) ressalta que os estudos em genética comportamental podem levar a novas teorias de funcionamento genético que esclareçam a interação e a correlação gene-ambiente e identifiquem os genes mais suscetíveis a traços de comportamentos ou a quadros psicopatológicos. Acreditamos que a identificação de variáveis mediadoras, genéticas e ambientais, possibilitaria o desenvolvimento de intervenções medicamentosas e psicoterápicas com respostas mais rápidas e eficientes, reduzindo o efeito de fatores de risco sobre o desenvolvimento de indivíduos e populações humanas.

Independente das diversas concepções teórico-filosóficas do desenvolvimento humano, as pesquisas em psicologia não podem deixar de considerar os avanços da genética comportamental. Segundo Gelehrter e Collins (1995), o reconhecimento do papel de fatores genéticos como variável etiológica de diversas doenças humanas tornou a genética clínica um dos campos mais avançados na atualidade. Embora considerado, até bem pouco tempo atrás, um campo de pesquisa médico-biológica, as investigações efetuadas pela genética comportamental, por suas implicações psicológicas (cognitivas e comportamentais,

por exemplo) e sociais, não podem ser ignoradas nas pesquisas sobre psicologia do desenvolvimento humano.

Conhecer como os mecanismos, internos e externos, transformam genótipos em fenótipos constitui uma das bases dos estudos em psicologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). Portanto, devemos unir nossos esforços em investigações futuras para esclarecer: (a) como a interação gene-ambiente modela o desenvolvimento humano; (b) que características ambientais e hereditárias favorecem ou dificultam as competências funcionais e (c) que diferenças individuais podem ser atribuídas ao potencial genético e às conexões com o ambiente.

REFERÊNCIAS

- Alda, M. (1999). Transtorno bipolar. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 18-21.
- Angold, A., Costello, E.J. e Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 57-87.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 1-60). London: Jessica Kingsley.
- Bates, J.E. (1995). Introduction. Em J.E. Bates e T.D. Wachs (Orgs.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (p. 1-16). Washington: American Psychological Association.
- Beilin, H. (1992). Piagetian Theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 85-131). London: Jessica Kingsley.
- Bijou, S.W. (1993). Introduction. Em S.W. Bijou (Org.), *Behavior analysis of child development* (p. 11-19). Reno, NV: Context Press.
- Brazelton, T.B. e Greenspan, S.I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. (C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 2000.)
- Brenner, C. (1973). *Noções básicas de psicanálise*. (A.M. Spira, Trad.) Rio de Janeiro: Imago.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental process* (p. 25-49). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological Systems Theory. Em Vasta, R. (Orgs.), *Six theories of child development* (p. 1-60). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979.)
- Bronfenbrenner, U. e Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Carvalho, V.B.C.L. (1996). *Desenvolvimento humano e psicologia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Chowdari, K.V. e Nimgaonkar, V.L. (1999). Esquizofrenia. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 8-13.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. e Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Costa Jr., A.L. (1997). O papel da experiência inicial sobre o processo de desenvolvimento infantil: uma breve discussão. *Psicologia Argumento*, 15, 47-54.
- Costello, E.J. e Angold, A. (1996). Developmental psychopathology. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Drotar, D. (2002). Behavioral and emotional problems in infants and young children: Challenges of clinical assessment and intervention. *Infants and Young Children*, 14(4), 1-5.
- Flavell, J.H. (1996). Uma avaliação do sistema. Em J.H. Flavell (Org.), *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget* (p. 411-453). (M.J. Seixas, Trad.) São Paulo: Pioneira. (Trabalho original publicado em 1963.)
- Freud, S. (1972). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. (J. Salomão, Trad.) Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905.)
- Gariepy, J.-L. (1996). The Question of continuity and change in development. Em R. B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (p. 78-95). New York: Cambridge University Press.
- Gelehrter, T.D. e Collins, F.S. (1995). *Fundamentos da Genética Médica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Gesell, A. e Amatruda, C.S. (1960). *Developmental Diagnosis*. New York: P.B. Hoeber.
- Gonzalez, C.H. (1999). Transtorno obsessivo-compulsivo. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 29-32.
- Gottlieb, G. (1996). Developmental psychobiological theory. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental Science* (p. 63-77). New York: Cambridge University Press.
- Hatano, G. e Inagaki, K. (2000). Domain-specific constraints of conceptual development. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 2671-2675.
- Hinde, R.A. (1987a). The biological perspective. Em R.A. Hinde (Org.), *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and social sciences* (p. 1-20). New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1987b). The relationships perspective. Em R.A. Hinde (Org.), *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and social sciences* (p. 21-39). New York: Cambridge University Press.
- Hinde, R.A. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Hinde, R.A. (1997). Relationships: A dialectical perspective. Em R.A. Hinde (Org.), *Individuals, relationships and culture: links between ethology and social sciences* (p. 21-39). New York: Cambridge University Press.
- Horowitz, F.D. (1987). Overture. Em F.D. Horowitz (Org.), *Exploring developmental theories: Toward a structural/behavioral model of development* (p. 1-28). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyman, S.E. e Nestler, E.J. (1999). Neurobiologia molecular básica. Em H.I. Kaplan e B.J. Sadock (Orgs.), *Tratado de psiquiatria* (p. 171-203). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kaplan, B.J., Dewey, D.M., Crawford, S.G. e Wilson, B.N. (2001). The term comorbidity is of questionable value in reference to developmental disorders: Data and theory. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 555-565.
- Keller, H. (1991). A perspective on continuity in infant development. Em M.E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (p. 135-150). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kendall, P.C. (2000). *Childhood disorders*. Cornwall, UK: Psychology Press.
- Knobloch, H. e Passamanick, B. (1966). Prospective studies on the epidemiology of reproductive casualty: Methods, findings, and some implications. *Merril Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 12, 27-43.
- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. e Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte em resiliência*. Washington, DC.: Organización Panamericana de la Salud.
- Lafer, B. e Vallada Filho, H.P. (1999). Genética e fisiopatologia dos transtornos depressivos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 12-17.
- Lewis, M. e Wolkmar, F. (1993). *Aspectos clínicos do desenvolvimento na infância e adolescência*. (G. Giacomet, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990.)
- Magnusson, D. e Cairns, R.B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 31-62). New York: Cambridge University Press.

- Messas, G.P. (1999). A participação da genética nas dependências químicas. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 21, 33-40.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil*. (C. Buchweitz, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nigg, J.T. e Goldsmith, H.H. (1999). Developmental psychopathology, personality, and temperament: Reflections on recent behavioral genetics research. *Human Biology*, 70, 387-412.
- Oliveira, E.A. (1998). Modelos de risco na psicologia do desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 19-26.
- Piaget, J. (1974). A representação do mundo da criança. (M.J. Seixas, Trad.) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1926.)
- Piaget, J. (1975). O problema biológico da inteligência. Em J. Piaget, *O nascimento da inteligência na criança* (p. 13-39). (M.J. Seixas, Trad) Rio de Janeiro: Zahar. (Trabalho original publicado em 1936.)
- Plomin, R. (2000). Behavioural genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Plomin, R. e Bergeman, C.S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on "environmental" measures. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 373-427.
- Plomin, R. e Daniels, D. (1987). Why are children in the same family so different from one another? *Behavioral and Brain Sciences* 10, 1-60.
- Plomin, R. e Saudino, K.J. (1995). Quantitative genetics and molecular genetics. Em J.E. Bates e T.D. Wachs (Orgs.), *Temperament: Individual differences at the interface of biology and behavior* (p. 143-174). Washington: American Psychological Association.
- Rutter, M., Silberg, J., O'Connor, T.G. e Simonoff, E. (1999a). Genetic and child psychiatry: I. Advances in quantitative and molecular genetics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 3-18.
- Rutter, M., Silberg, J., O'Connor, T.G. e Simonoff, E. (1999b). Genetic and child psychiatry: II. Empirical research findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 3-18.
- Stokols, D. (1999). Human development in the age of the internet: Conceptual and methodological horizons. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs, *Measuring environment across the life span* (p. 327-356). Washington: American Psychological Association.
- Vallada Filho, H.P e Samaia, H. (2000). Esquizofrenia: aspectos genéticos e estudos de fatores de risco. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 22, 2-4.

O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano

Ana da Costa Polonia
Maria Auxiliadora Dessen
Nara Liana Pereira Silva

Desde a sua proposição, em meados da década de 1950, o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1988, 1992, 1994, 1999) seguiu uma trajetória pautada por mudanças em alguns conceitos e pela ampliação da concepção de ecologia do desenvolvimento humano. Bronfenbrenner (1999) distingue dois períodos que sinalizam tais mudanças: o primeiro, com a publicação de *A ecologia do desenvolvimento humano*, em 1979,¹ e o segundo, caracterizado por uma série de trabalhos científicos que resgatam o modelo original, incorporando os seus componentes aos novos elementos. Esta estrutura mais complexa e dinâmica foi sintetizada por ele, no capítulo de livro intitulado *Ambientes na perspectiva do desenvolvimento: modelos teóricos e operacionais* (Bronfenbrenner, 1999).

Aqui, enfocamos, primeiramente, os conceitos básicos que estruturam o *modelo ecológico* inicialmente proposto por Bronfenbrenner e, em seguida, destacamos as principais alterações e atualizações incorporadas ao modelo, sob a ótica bioecológica, na tentativa de res-

ponder às seguintes questões: Quais os principais pressupostos deste modelo? O que diferencia a perspectiva bioecológica das demais perspectivas em desenvolvimento humano? Quais as implicações de se adotar o modelo bioecológico em pesquisa científica? Com essas questões em mente, o capítulo foi subdividido em quatro seções. A primeira faz alguns comentários sobre o perfil biográfico do autor e o contexto histórico da pesquisa, nas décadas de 1950 e 1960, que embasou o surgimento do modelo ecológico. A segunda seção trata dos conceitos e pressupostos básicos do modelo ecológico, tais como a noção de desenvolvimento humano, o dilema da hereditariedade *versus* o ambiente, os efeitos de primeira e de segunda ordens e o papel da bidirecionalidade.

A terceira seção descreve os pressupostos norteadores do modelo bioecológico, tendo como base o modelo ecológico inicial e as mudanças nele efetuadas, à medida que foi sendo aperfeiçoado, particularmente entre 1979 e 1999. São apresentados os conceitos de pessoa, processo proximal, cronossistema e contexto, com particular ênfase à diversidade de ambientes: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. A quarta e última seção discute as principais contribuições do modelo bioecológico para a pesquisa em desenvolvimento humano, com comentários so-

¹ Livro traduzido para o português somente em 1996 (ver referências). Uma descrição detalhada dos conceitos e pressupostos básicos do modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner encontra-se neste livro.

bre as inter-relações do desenvolvimento com os componentes do modelo e enfatiza a necessidade de os pesquisadores ampliarem o escopo das investigações científicas, adotando modelos que abarquem a complexidade do desenvolvimento humano.

O AUTOR E A SUA OBRA INICIAL: O MODELO ECOLÓGICO PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Uma breve descrição do perfil biográfico de Urie Bronfenbrenner²

Bronfenbrenner nasceu em Moscou, Rússia, em 1917, e mudou-se para os Estados Unidos aos 6 anos de idade. Ele cresceu em uma instituição estadual para pessoas com problemas mentais, onde seu pai trabalhava como neuropatologista. As suas experiências nessa instituição influenciaram a sua concepção ecológica desenvolvida posteriormente, particularmente quanto aos aspectos biológicos e sociais (Bronfenbrenner, 1979/1996). Em 1938, graduou-se em música e em psicologia pela Universidade de Cornell. Dando continuidade a seus estudos, completou o mestrado em Harvard e o doutorado na Universidade de Michigan, em 1942.

Na década de 1960, participou ativamente do planejamento e da implementação de movimentos e projetos governamentais e não-governamentais ligados à questão do desenvolvimento humano, por acreditar que as políticas públicas afetavam o bem-estar e o desenvolvimento de seres humanos. O próprio Bronfenbrenner destaca, no prefácio de seu livro (1979/1996), seu envolvimento e compromisso no sentido de mudar, desenvolver e implementar políticas que poderiam influenciar a vida de crianças e de suas famílias. Dentre os movimentos, destacamos a sua partici-

pação no *Head Start*, descrito no Capítulo 8 deste livro, cuja aceitação e difusão nos Estados Unidos foram inquestionáveis.

Embora Bronfenbrenner tenha recebido várias condecorações e prêmios, como a medalha da Associação Americana de Psicologia (APA), é reconhecido e aclamado internacionalmente por sua obra *Ecologia do desenvolvimento humano*. Foi laureado com seis títulos de honra, sendo três deles por universidades européias. Sua produção inclui mais de 300 artigos e 13 livros. Atualmente, é professor emérito em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Estudos da Família, na Universidade de Cornell, e está engajado em vários comitês de apoio à pesquisa e ao planejamento de políticas públicas relacionadas à família e à criança. Os principais temas de seu interesse, na atualidade, são: a pesquisa em psicologia do desenvolvimento, a aplicação da teoria do desenvolvimento no contexto prático e político, os parâmetros da comunicação envolvendo a publicação de pesquisas e a aplicação e difusão da teoria para a comunidade científica e para a sociedade em geral.

Contexto histórico da pesquisa em ecologia do desenvolvimento humano

Bronfenbrenner não concordava com o paradigma de pesquisa vigente na década de 1970 para a área de desenvolvimento humano. Alguns desses modelos influenciaram a sua trajetória, embora não correspondessem aos seus anseios. São eles: (a) o modelo de endereço ou localização social; (b) o modelo de atributos pessoais; (c) o modelo do nicho sociológico e (d) o modelo pessoa-contexto.

O primeiro deles, que se refere ao *endereço social*, é um modelo teórico clássico, muito utilizado em estudos comparativos entre crianças e adultos que crescem em diferentes localidades sociais e geográficas. Segundo Bronfenbrenner (1988), apesar de o modelo enfatizar o ambiente, este não é completamente investigado. O ambiente recebe apenas uma denominação e tem importância teórica na medida em que constitui o endereço social ao qual pertence o indivíduo.

² A biografia de Bronfenbrenner encontra-se disponível em <http://www.people.cornell.edu/pages/ub11>.

O segundo modelo, o de *atributos pessoais*, considera de extrema importância as características da pessoa. Os estudos desenvolvidos sob esta perspectiva primam por um paradigma identificado pelas características biológicas e físicas, tais como sexo, idade, ou, ainda, pelo estado fisiológico do organismo, como nascimento prematuro e puberdade, entre outros. Como o primeiro modelo, este também não especifica nem investiga os processos por meio dos quais as características observadas desde muito cedo na vida do indivíduo podem afetar o curso de seu desenvolvimento posterior.

No terceiro modelo, denominado *nicho ecológico*, os estudos privilegiam as investigações sobre o desenvolvimento humano em mais de um tipo de localização social. Estudos conduzidos com base neste modelo possibilitam “identificar certas localizações sociais particularmente favoráveis ou desfavoráveis ao desenvolvimento psicológico (por exemplo, contextos em que os genitores são solteiros, com as mães possuindo baixa renda e educação, convivendo com duas ou mais crianças)” (Bronfenbrenner, 1988, p. 30).

O último modelo, denominado por Bronfenbrenner *pessoa-contexto*, permite a utilização de várias combinações das características da pessoa e do ambiente que podem produzir efeitos sobre o desenvolvimento. Embora introduza um elemento novo, a interação entre pessoa-contexto, este modelo não acarreta muitas mudanças na prática, mas se torna particularmente útil “em estudos exploratórios com o propósito de identificar aspectos da pessoa, do ambiente ou da combinação de ambos, oferecendo maiores possibilidades para investigações teoricamente orientadas ao processo” (Bronfenbrenner, 1988, p. 32). Com base nesses paradigmas, Bronfenbrenner propõe outros que são orientados conforme seus critérios empíricos. Assim, os modelos de pessoa, processo, contexto e tempo passam a ser a base para as formulações de Bronfenbrenner, tanto para a construção do seu corpo teórico e metodológico quanto para a implementação das pesquisas dentro de sua abordagem. Tais formulações são apresentadas no decorrer deste capítulo.

CONCEITOS E PRESSUPOSTOS BÁSICOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO MODELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER

O modelo ecológico proposto por Bronfenbrenner foi fortemente influenciado pelas teorias de Kurt Lewin, em particular pelas noções de ambiente e de desenvolvimento, assim como pelas idéias de Jean Piaget sobre o processo de desenvolvimento humano. Na visão de Bronfenbrenner (1979/1996), o seu trabalho constitui uma tentativa de fornecer embasamento sociológico e psicológico ao conceito de *territórios topológicos* de Lewin. A seguir, apresentamos a concepção de Bronfenbrenner sobre o desenvolvimento humano.

A concepção de desenvolvimento humano na perspectiva de Bronfenbrenner

A noção de desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner está intrinsecamente associada às estabilidades e mudanças que ocorrem nas características biopsicológicas da pessoa durante o seu curso de vida e ao longo de gerações. Para Bronfenbrenner (1979/1996),

O desenvolvimento humano é o processo por meio do qual a pessoa que se desenvolve (*sic*) adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo. (p. 23)

Na concepção de Bronfenbrenner (1999), o desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa, que não é de caráter passageiro ou pertinente apenas à situação ou a um dado contexto. Trata-se de uma reorganização que procede de maneira continuada dentro da unidade tempo-espço. Esta modificação se realiza em diferentes níveis: das ações, das percepções da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo. O desenvolvimento humano é estimulado ou inibi-

do pelo grau de interação com as pessoas, que ocupam uma variedade de papéis, e pela participação e engajamento em diferentes ambientes. Quando a criança está vivenciando uma experiência familiar, ela entra em contato com diferentes papéis como o de mãe, pai, irmãos, tios ou avós, e quando participa, por exemplo, do espaço da creche e da casa tem a oportunidade de estabelecer repertórios distintos para cada um deles.

Portanto, o desenvolvimento humano se estabelece de maneira contínua e recíproca, no interjogo entre aspectos biológicos, psicológicos e ambientais, em que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante sucessivas gerações, são percebidas considerando os processos evolutivos e as transformações operadas na pessoa e no seu ambiente (Bronfenbrenner e Morris, 1998; Magnusson, 1995). O desenvolvimento, dentro dessa perspectiva, é conceituado e investigado como um produto e também como um processo, vistos em íntima conexão um com o outro. Tanto os efeitos do desenvolvimento são evidenciados quanto as suas propriedades – isto é, os processos que operam na pessoa e no ambiente – de forma a provocar mudanças significativas em ambos (Bronfenbrenner, 1992). Para conhecer a trajetória do desenvolvimento, faz-se necessário identificar as modificações que surgem nas atividades e nas concepções da pessoa, e como estas são transferidas para outros momentos e ambientes que o indivíduo participa (Bronfenbrenner, 1999; Tudge, Gray e Hogan, 1997).

O dilema hereditariedade *versus* ambiente

Uma fonte constante de discussões na psicologia do desenvolvimento refere-se à influência da hereditariedade e do ambiente sobre a pessoa. Qual seria o peso de cada um sobre o processo evolutivo e como isso se constitui na trajetória de vida do indivíduo? Esta discussão sobre o impacto da genética e do ambiente sobre o desenvolvimento influenciou as distintas concepções de desenvolvimento e

de aprendizagem dentro de uma ótica inatista, ambientalista ou interacionista. Em algumas concepções, esses vetores surgem ora enfatizando o poder dos aspectos herdados ora dos ambientais (Vygotsky, 1984).

Na teoria de Bronfenbrenner, as variáveis genéticas e ambientais não são pólos opostos, mas se complementam para produzir modificações no desenvolvimento humano. O enfoque central dessa dinâmica investiga como os potenciais genéticos são ativados e se tornam imprescindíveis para o funcionamento psicológico efetivo. De acordo com essa perspectiva, há uma variação sistemática nos componentes hereditários, que são analisados como uma função articulada entre os processos proximais (ver definição na seção seguinte) e as características do ambiente no qual tais processos ocorrem (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). A questão que chama a atenção de Bronfenbrenner e Ceci refere-se aos mecanismos pelos quais os genótipos se transformam em fenótipos. O genótipo não se estabelece como um elemento passivo, mas como padrões que se estruturam frente ao ambiente, de maneira a desencadear os processos de desenvolvimento. Assim, a herança genética não se constitui em algo imutável e já acabado, mas em traços e tendências que se integram e interagem com os fatores ambientais e que resultam em fatores imprescindíveis aos processos evolutivos.

Sob este prisma, Shanahan e colaboradores (2000) discutem a interação dinâmica entre genótipo e comportamento, indicando que a resposta seletiva de uma pessoa (genótipo) se processa dentro de um ambiente particular – por exemplo, uma criança agressiva em um ambiente agressivo, ou a mesma criança em um ambiente calmo. Isso significa que a criança reage e se comporta de maneira particular em cada um dos ambientes, e que as influências dos cenários de desenvolvimento afetam, de maneira diferente, cada pessoa. Plomin (2000) alerta que, embora as crianças de uma mesma família, por exemplo, possam ter muitos traços semelhantes (temperamento, personalidade, aparência física, desenvolvimento cognitivo), elas apresentam uma

tendência a serem mais diferentes do que parecidas. Na verdade, as influências e os acontecimentos do contexto onde os indivíduos estão inseridos não são experienciados e compartilhados da mesma forma, constituindo o que se denomina efeitos ambientais não-compartilhados, tal como discutido no Capítulo 3 deste volume.

O modelo de interação genética-ambiente proporciona uma avaliação do nível absoluto do funcionamento do desenvolvimento no qual as diferenças genéticas individuais estão em interação com o ambiente. Deve-se ressaltar que uma das grandes limitações desse modelo reside no fato de que a hereditariedade só pode ser medida se o potencial genético for completamente ativado. Entretanto, como isso atualmente não é possível, sempre permanecerá uma parte não-ativada e, portanto, desconhecida.

A correlação entre estas duas variáveis, hereditariedade e meio ambiente, é analisada, em geral, em estudos de consangüinidade, de gêmeos e de adoção. Cada uma dessas linhas de investigação apresenta pontos fortes e fracos no que tange a indicar o grau de variação genética e a influência significativa do ambiente. Sob a ótica do paradigma genético-comportamental, a bagagem hereditária é representada pela estimativa estatística do grau de influência da parte herdada ou da proporção da variação genética frente às diferenças individuais, considerando potenciais genéticos realizados e não-realizados. Ambos os potenciais ainda são desconhecidos devido, em parte, à ausência de pesquisas que os diferenciem e que mostrem as tendências do indivíduo em interação com seu ambiente ecológico (Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Papaglia e Olds, 2000). No modelo bioecológico, a análise dos efeitos dessa interação não se processa apenas no caráter aditivo destes, mas em termos de sistemas sinérgicos que operam na dinâmica genética-ambiente. Acreditamos que os avanços da engenharia genética propiciarão uma avaliação mais significativa e efetiva destes dois potenciais, promovendo um progresso significativo na área da psicologia do desenvolvimento humano.

Unidade mínima de interação e os efeitos de primeira ordem

A díade constitui a unidade mínima de interação³ interpessoal. Bronfenbrenner (1979/1996) divide a díade em: observacional, de atividade e primária. A primeira caracteriza-se por uma observação cuidadosa e continuada do que o outro participante da díade está executando; a segunda caracteriza-se pela realização conjunta de alguma atividade entre dois participantes e a terceira representa aquela díade que continua a existir mesmo quando os parceiros não estão juntos, mas os sentimentos gerados pelos participantes ainda influenciam o comportamento um do outro.

Há algumas propriedades das díades de atividade conjunta que devem ser ressaltadas. A primeira refere-se à reciprocidade que representa as influências mútuas e intercambiáveis entre as pessoas que participam ou compartilham uma dada atividade, ou seja, o comportamento de A interfere e influencia no comportamento de B – e vice-versa. Esta atividade compartilhada promove a interação dos protagonistas em padrões de interação progressivamente mais complexos. A segunda diz respeito ao equilíbrio de poder que tem como base a possibilidade de que um dos participantes tenha mais influência sobre o outro em um determinado tempo, ou mesmo em uma atividade ou ambiente. Já a terceira mostra que dentro da complexidade em que ocorre uma relação há grande possibilidade de se desenvolver uma relação afetiva entre os participantes. Os afetos podem ser positivos, negativos, mútuos, simétricos ou complementares (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pelo envolvimento das pessoas em uma interação, gerando padrões de relação que se tornam paulatinamente mais complexos em função das atividades

³ Para uma melhor compreensão dos conceitos de interação e relação interpessoal referidos neste capítulo, sugerimos a leitura de Hinde (1979, 1997).

recíprocas desenvolvidas e das relações afetivas estabelecidas de maneira sólida e duradoura. Conseqüentemente, há um equilíbrio de poder que se alterna em benefício do indivíduo em desenvolvimento. E quando um dos participantes da díade apresenta alguma mudança evolutiva, esta também atinge o companheiro. Tais efeitos são denominados *efeitos de primeira ordem*, já que envolvem as relações diretas e as influências mútuas entre as pessoas, no seu processo evolutivo. Moen e Erickson (1995) destacam que, na perspectiva ecológica, os recursos psicológicos e sociais dos pais são fatores importantes para o desenvolvimento de seus filhos. Além disso, acrescentam que os papéis parentais funcionam como alavancas não só para os filhos, mas também para o processo evolutivo dos pais.

Os efeitos de segunda ordem: a triangulação interpessoal

Os *efeitos de segunda ordem*, por sua vez, se caracterizam pela influência indireta de outras pessoas na interação da díade, que tanto podem inibir como facilitar a interação e os padrões de atividades em desenvolvimento. Um exemplo desse efeito de segunda ordem refere-se a como as relações entre o casal têm um impacto sobre as relações que cada cônjuge mantém com os filhos. Pesquisas recentes apontam que a qualidade do relacionamento marital influencia significativamente as relações entre os genitores e seus filhos (Bigras e Paquette, 2000; Brody et al., 1986; Das Eiden et al., 1995; Erel e Burman, 1995). De acordo com estes autores, relações maritais mais conflituosas estão associadas a um nível mais alto de estresse nas relações parentais e a uma menor capacidade para resolver os problemas, na busca de caminhos mais saudáveis. O Capítulo 7 apresenta uma discussão pormenorizada das influências das relações maritais nas relações que os genitores mantêm com seus filhos.

Outras pessoas que participam indiretamente da díade também exercem influência, bem como os aspectos do próprio ambiente físico que transformam os processos interacionais naquele contexto (Bronfenbrenner, 1977).

O impacto da televisão, da moda e da internet sobre os comportamentos dos adolescentes e jovens no mundo constituem exemplos de como o ambiente físico influencia indiretamente os processos interacionais.

O grande desafio, então, consiste em verificar se existe continuidade ou descontinuidade nas relações, nos efeitos de primeira e de segunda ordens, considerando os conflitos, os ajustamentos ou mesmo os valores e crenças opostas ou similares que alteram as inter-relações entre os envolvidos nos processos diádicos. Por exemplo, em se tratando dos efeitos de primeira ordem, Bowlby (1969/1982), ao analisar os efeitos a curto prazo dos vínculos afetivos entre mãe-criança, concluiu que a separação entre a criança e os seus pais, por um curto período de tempo, provoca um desequilíbrio na criança e que as separações longas e freqüentes podem gerar transtornos de personalidade. O interesse pelos mecanismos relacionados aos processos interacionais levou Bronfenbrenner a investigar aqueles pertinentes à *engenharia do desenvolvimento humano*, que denominou *processo proximal*. O enfoque central desse processo refere-se a como os potenciais genéticos são ativados e tornam-se imprescindíveis ao funcionamento psicológico efetivo, conforme discutido neste capítulo.

O papel da bidirecionalidade no desenvolvimento humano

Outro pressuposto central do modelo de Bronfenbrenner é o aspecto da bidirecionalidade. A bidirecionalidade assegura a interdependência e a influência mútua entre o indivíduo e seu ambiente, de maneira a permitir a compreensão dos efeitos e dos mecanismos que atuam de forma sistêmica sobre os processos evolutivos. Esta influência mútua entre o indivíduo e seu ambiente ocorre por meio das relações interpessoais e do intercâmbio permanente entre os contextos de desenvolvimento, discutidos anteriormente. A noção de bidirecionalidade está, também, intimamente ligada a uma das premissas mais importantes do paradigma bioecológico, isto é, os processos proximais, que operam por meio

do tempo e constituem os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1999).

De acordo com Bronfenbrenner (1977), as pesquisas clássicas asseguravam apenas uma noção unidirecional, em que só um parceiro exercia influência sobre o outro. Os estudos sobre as interações mãe-bebê, realizados particularmente nas décadas de 1960, 1970 e 1980, constituem exemplos de um enfoque unidirecional. Nestes, a interação mãe-bebê centrava-se exclusivamente nos efeitos da atividade materna sobre a criança, não considerando os efeitos da última sobre o comportamento materno. Embora muitas das pesquisas enfatizassem a bidirecionalidade no discurso, esta era desconsiderada na prática, dificultando a compreensão da dinâmica do processo de desenvolvimento humano. Isso ocorria, em parte, devido ao fato de que a reciprocidade era uma propriedade do microsistema que se contrapunha ao controle e ao rigor da pesquisa em laboratório, vigente na época. Os experimentos de caráter ecológico propunham assegurar, necessariamente, o processo de trocas recíprocas de A para B e de B para A.

Bronfenbrenner fez algumas modificações no seu modelo de pesquisa de desenvolvimento humano que foram introduzidas, paulatinamente, em consonância com as descobertas científicas, as transformações sociais e as perspectivas teóricas e com as políticas públicas e os campos de aplicação. Na próxima seção, apresentamos as principais alterações efetuadas no modelo ecológico do desenvolvimento humano.

O MODELO BIOECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER: UMA PROPOSTA REVISADA – DE 1979 A 1999

Na primeira parte desta seção, são apresentados os paradigmas e os pressupostos norteadores das investigações orientadas pelo modelo ecológico (denominação original); na segunda, os componentes do modelo original, publicados no ano de 1977 e na última parte são discutidas as mudanças implementadas e os avanços gerados pelo modelo entre 1994 e 1999, culminando com a recente denominação de modelo bioecológico.

Paradigmas e pressupostos norteadores do modelo bioecológico

Na teoria dos sistemas ecológicos proposta por Bronfennbrenner (1977, 1979/1996), o paradigma norteador se alicerça na idéia da ecologia do desenvolvimento humano. Por ecologia do desenvolvimento humano entende-se:

(...) o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos. (p. 18)

Nesta perspectiva, Bronfenbrenner (1977, 1986, 1992) resgata o papel ativo, interativo e protagônico do indivíduo como o agente de mudança, o núcleo do processo, rompendo com algumas premissas em que o indivíduo apenas recebe as influências do ambiente. Os conceitos básicos que orientam a construção do modelo e norteiam a pesquisa em desenvolvimento são decorrentes desse paradigma. São eles: ambiente ecológico, transição ecológica, validades ecológica e de desenvolvimento, experimento ecológico e transformador e pesquisa ecológica. Bronfenbrenner (1979/1996) apresenta tais conceitos em seu livro publicado em 1979, os quais resumimos a seguir.

Ambiente ecológico é definido como um conjunto de estruturas concêntricas, onde cada uma abarca progressivamente a outra. Estas estruturas são chamadas de micro, meso, exo, macro e cronossistema. Os arranjos estabelecidos entre eles asseguram a compreensão do ambiente mais próximo (micro) ao mais remoto (macro) (Bronfenbrenner, 1977, 1979/1996). Os ambientes mais próximos são constituídos pela família, pelo grupo de amigos, pela vizinhança, e os mais distantes, pelas políticas públicas, pelo sistema econômico e pelo fenômeno da globalização.

A *transição ecológica* acontece quando ocorre uma modificação na posição do indivíduo no seu ambiente ecológico, em decorrên-

cia da mudança de papéis, de *status* e do próprio ambiente ou, ainda, da combinação desses fatores, tendo, portanto, implicações efetivas para o estímulo aos processos evolutivos da pessoa. Para Bronfenbrenner (1994), cada transição ecológica é tanto uma consequência de mudanças quanto uma promotora de processos que ocorrem no desenvolvimento. O nascimento do primeiro filho, a entrada na escola e o primeiro emprego constituem alguns exemplos dessa proposição.

A *validade ecológica* refere-se à extensão pela qual a pessoa em desenvolvimento experiencia o seu ambiente, considerando as propriedades ou condições específicas resultantes das hipóteses levantadas pelo pesquisador, em uma investigação científica. Neste âmbito, a validade ecológica sustenta alguns preceitos importantes para o planejamento e a realização da pesquisa, à medida que leva em conta como a pessoa em desenvolvimento percebe a si própria na situação, interagindo com as condições presumidas ou desejadas pelo investigador. Já a *validade de desenvolvimento* baseia-se nas mudanças de concepções, atividades ou padrões interativos da pessoa, com repercussões em outros ambientes e momentos da vida. A entrada no mercado de trabalho, a escolha profissional, a aposentadoria e a perda de cônjuge são alguns exemplos.

O *experimento ecológico* investiga as relações progressivas entre o organismo humano em evolução e o seu ambiente, observando-se as acomodações e a complexidade estabelecidas ao considerar mais de um nível do contexto e de seus componentes estruturais. A preocupação básica se direciona à tentativa cuidadosa de controlar as diversas influências exercidas nessa dinâmica, seja em experimentos planejados (por designação aleatória), seja em experimentos naturais (por comparação).

Bronfenbrenner (1979/1996) afirma que, nas fases iniciais de uma investigação, a preocupação básica não deve ser centralizada no objetivo único de testar as hipóteses, mas sim no de analisar, de forma sistemática, “a natureza da acomodação existente entre a pessoa e o seu meio” (p. 29). Isso significa direcionar a investigação, primeiramente, para propósitos heurísticos. Ele enfatiza, também, a necessi-

dade de canalizar a sensibilidade do pesquisador para o fenômeno a ser investigado, controlando, por inclusão, o maior número possível de contrastes ecológicos significativos, em função do planejamento de pesquisa e da viabilidade de sua execução. Nota-se a crítica do autor frente aos experimentos que restringem ao máximo o número de variáveis, o que compromete a compreensão do fenômeno estudado. Por exemplo, ao estudar a agressividade da criança no ambiente escolar, deve-se incluir, também, como a criança interage com a sua família, o que possibilita a compreensão das interações e das inter-relações entre os dois ambientes: casa e escola.

Um *experimento transformador* retrata “a alteração e a reestruturação sistemática de sistemas ecológicos existentes, de maneira que desafiem as formas da organização social, sistema de crenças e estilo de vida dominantes numa determinada cultura ou subcultura” (Bronfenbrenner, 1979/1996, p. 32). Esse tipo de experimento altera elementos constituintes do macrossistema, isto é, da cultura, dos valores e das crenças vigentes. Por exemplo, o procedimento comum em maternidades, até há pouco tempo, era o de separar a mãe do seu bebê; hoje em dia, após o parto, caso a mãe e o bebê estejam bem de saúde, estes são colocados juntos, mantendo-se as condições de interação entre ambos.

A *pesquisa ecológica* contém as propriedades pertinentes à pessoa e ao seu ambiente, isto é, a estrutura dos contextos ambientais e os processos interligados são vistos como interdependentes e investigados de maneira sistêmica. Tomando como exemplo a agressividade de crianças na escola, devem ser consideradas também as conexões desta com atividades, formas de relacionamento, crenças familiares e traços de personalidade, dentre outras. Tais proposições precisam ser mais bem investigadas e analisadas na pesquisa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977, 1979/1996), para que possamos avançar na compreensão do processo de desenvolvimento humano. Um dos elementos-chave para essa compreensão é o conceito de contexto e seus diferentes níveis proposto por Bronfenbrenner: o micro, o meso, o exo e o macrossistema.

O contexto, sua diversidade e o desenvolvimento humano

O ambiente ou contexto ecológico, conforme mencionado anteriormente, é constituído por um conjunto de sistemas interdependentes, vistos “topologicamente como uma organização de encaixe de estruturas concêntricas, em que uma está contida na seguinte” (Bronfenbrenner, 1986, p. 18). Os diferentes níveis que compõem o contexto incorporam desde o ambiente imediato (micro) até o mais distante (macro), predominando a inter-relação e a influência bidirecional entre e intra-ambientes. O ambiente, com suas inter-relações, não se restringe apenas ao seu aspecto físico ou às interações face a face entre os indivíduos, mas envolve também outros ambientes e contatos indiretos entre as pessoas, conforme discutido na segunda seção deste capítulo. Por exemplo, uma criança pode apresentar problemas de relacionamento e/ou aprendizagem na escola em decorrência do trabalho estressante do pai ou mesmo das políticas educacionais que são planejadas em nível nacional e que influenciam o relacionamento professor-aluno no dia-a-dia. Além disso, diferentes ambientes geram atividades, papéis, padrões relacionais e expectativas específicas a cada um deles e a cada pessoa. Assim, em casa, a criança assume o papel de filho caçula; na escola, divide as atividades e os brinquedos com os colegas, e assim por diante. A seguir, descrevemos, resumidamente, cada um dos ambientes de desenvolvimento propostos no modelo de Bronfenbrenner (1977, 1986, 1979/1996).

Microsistema: o contexto mais imediato

O ambiente mais imediato, denominado microsistema, é constituído por padrões de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos indivíduos em um dado ambiente, no qual suas características físicas, sociais e simbólicas particulares funcionam de maneira a estimular ou inibir as relações interpessoais. Tais interações tornam-se progressi-

vamente mais complexas em função das atividades geradas nesse ambiente imediato. Por exemplo, a relação genitores-filhos retrata o papel de cada um no ambiente familiar, conforme esperado pelo grupo social. No desempenho desses papéis, cada um dos participantes engaja-se em atividades específicas e conjuntas, estabelecendo padrões de interação que, aos poucos, vão se modificando com o passar do tempo. Portanto, a atividade, o papel e a relação interpessoal estão intimamente associados às influências decorrentes da natureza do meio ambiente.

Dentro do microsistema, o aspecto mais importante, imediato e significativo no processo evolutivo da pessoa é constituído pelas *atividades molares*, uma vez que elas englobam requisitos e características do ambiente que provocam, instigam e transformam esse processo. As atividades molares são compostas por ações contínuas, que ocorrem em um dado período e que são reconhecidas e identificadas como significativas e intencionais pelas pessoas envolvidas no ambiente. Tal reconhecimento é imprescindível para o investimento dos envolvidos nessas atividades. Por exemplo, participar ativamente da aula, realizando as tarefas cotidianas na escola e em casa, contribui para que o aluno perceba a importância do ensino para sua vida presente e futura; por sua vez, os pais investem com base na expectativa de crescimento e sucesso na vida futura do filho.

No exemplo acima, podemos identificar três dimensões pertinentes às atividades molares, que estão ligadas à subjetividade da pessoa: (a) perspectiva temporal – se o indivíduo percebe a atividade apenas como um elemento do tempo presente ou estende a sua compreensão para o futuro (por exemplo: fazer o dever escolar para obter a nota ou para investir em um curso para conseguir um emprego satisfatório e sucesso no futuro); (b) estrutura do objetivo – se o objetivo da atividade é reconhecido como único e direto ou se é compreendido como etapas a serem atingidas (por exemplo: correr para não perder a aula ou estruturar uma sequência de passos para aprimorar a capacidade de memorização e apreensão de um dado conteúdo) e (c) extensão das atividades – se são evocadas e relem-

bradas pessoas, objetos e eventos que não estão presentes no ambiente imediato (por exemplo, a avó contando histórias infantis ou cantando cantigas antigas de ninar).

Os *papéis* representam um conjunto de expectativas, atividades e atitudes esperadas socialmente a respeito da atuação da pessoa no seu espaço de relações. Os papéis são identificados e estimulados culturalmente, estando as expectativas e conteúdos das atividades do indivíduo e de suas relações presentes nas interações. Já as *relações interpessoais* e ocorrem sempre que uma pessoa presta atenção ao que a outra está realizando ou quando compartilham atividades em um dado ambiente. Por exemplo, na instituição escolar, os alunos e os professores compartilham atividades conjuntas; na família, a criança presta atenção em como a mãe arruma a casa; no trabalho, o estagiário acompanha as explicações e as atividades realizadas pelo chefe.

Mesossistema: alianças de microssistemas

No que tange ao mesossistema, este compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento está inserida e participa de maneira ativa. O mesossistema representa as relações estabelecidas entre um conjunto de microssistemas. Epstein (1986) enfoca, em suas pesquisas, as relações entre a família e a escola, relatando as influências mútuas entre estas instituições e como os processos de continuidade e ruptura nas suas relações têm diferentes impactos na aprendizagem formal dos alunos.

Bronfenbrenner (1979/1996) propõe quatro tipos de interligações entre os microssistemas:

1. Participação em múltiplos ambientes: quando uma pessoa participa em dois ambientes diferentes, assumindo um papel ativo – por exemplo, a criança na família e na creche. Essa participação cria uma rede de relações diretas ou de primeira ordem entre os diversos contextos em que a pessoa participa, criando-se, assim, um vínculo primário. Esse vínculo é identificado quando a pessoa em desenvolvimento envolve-se em mais de um ambiente onde mantém relações face a face. Por outro lado, os vínculos suplementares ilustram a participação de outras pessoas no ambiente – por exemplo, os pais participando da reunião bimestral de entrega de notas, ou colegas de turma se encontrando na casa da família para realizar estudo em grupo. Nestes exemplos, as díades aluno-pais, na reunião bimestral, e aluno-aluno, na casa da família, asseguram a participação da pessoa em determinado microssistema no qual ela não mantém relações frequentes.
2. Ligação indireta: quando a pessoa não se engaja ativa e diretamente em mais de um ambiente, mas a inter-relação entre os ambientes é garantida pela presença de uma terceira pessoa, que funciona como vínculo intermediário entre os participantes dos dois cenários. Essa rede indireta de inter-relações entre os dois ambientes é denominada rede de segunda ordem. Por exemplo, o caso da professora que continua tomando conhecimento do sucesso do aluno pelo irmão que estuda na mesma escola ou porque participa do mesmo grupo de ginástica da mãe do ex-aluno.
3. Comunicação entre ambientes: ocorre quando as mensagens são transmitidas de um ambiente para outro, com o intuito de trocar informações entre as redes dos dois ambientes. Isso pode ocorrer por via direta, como nas relações face a face, comunicados telefônicos ou impressos, ou indiretamente, mediante os componentes da rede social. Estas comunicações são realizadas de modo bilateral ou unilateral. Por exemplo, a professora que envia um bilhete para os pais comparecerem à escola a fim de tratarem de assuntos relativos ao desempenho escolar do filho.

4. Conhecimento interambiente: representa as informações, experiências, percepções e expectativas que existem em um ambiente em relação ao outro, oriundas de fontes distintas de comunicação. Por exemplo, a família que deposita na escola toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar do filho ou, mesmo, a escola que percebe a participação e o envolvimento da família como condição preponderante para cumprir a sua missão.

Exossistema: as influências dos cenários externos

O exossistema é composto por um ou mais ambientes, onde o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente de interações face a face; contudo, os acontecimentos nesses ambientes afetam ou são afetados pelo ambiente onde se encontra a pessoa em desenvolvimento. As políticas públicas locais, nacionais e internacionais constituem bons exemplos de exossistemas. Zago (1998) explicita a relação família-escola da periferia de Santa Catarina, enfocando os padrões particulares de integração dessas duas instituições. Além de identificar as modificações nas relações com o passar do tempo, a autora ressalta que a escola tem um valor inestimável, agregando as funções de proteção, continuidade de valores familiares, instrução e socialização e as possibilidades de emprego e ascensão social. Tais valores e expectativas têm sido fortemente influenciados pelas políticas educacionais implementadas no Brasil ao longo do século XX.

Macrossistema: a cultura e os grupos como promotores do desenvolvimento

O macrossistema engloba os sistemas de valores e crenças de uma cultura ou subcultura, submersos em um corpo de conhecimento, recursos materiais, costumes, estilo de vida, estrutura de oportunidades, obstáculos e opções

no curso de vida (Bronfenbrenner, 1992; Garbarino, 1985; Minuchin e Shapiro, 1983). Tudge e colaboradores (2000) mostram em seu estudo sobre as práticas culturais de pais com crianças pré-escolares, realizado em cinco culturas, que os padrões de comunicação e de atividades gerados na família são regulados por normas, valores e atitudes intrínsecas ao ambiente familiar e que cada sociedade tem suas peculiaridades e similaridades. Sobre esse assunto, Berry e colaboradores (1992) analisam o desenvolvimento humano frente aos diferentes impactos culturais imersos nas questões de desenvolvimento moral, valores na educação, gênero e construção da identidade e de traços de personalidade.

O estudo de Winterhoff (1997), por sua vez, tem como expoente a questão cultural regulando as atividades e a interação social, empregando a noção de amizade. Ele observou que, nas sociedades em desenvolvimento, (a) a amizade é um elemento de promoção social; (b) os professores estabelecem regras, normas e valores nas atividades realizadas com o intuito de desenvolver este aspecto na sala de aula e (c) os adultos, especialmente os professores, constroem objetivos e atividades pautadas nos valores e nas características da cultura na qual se encontram imersos.

Bronfenbrenner dedicou grande parte da sua investigação ao contexto, enfatizando seus sistemas e relações, de modo que os componentes essenciais do modelo ecológico são centrados no contexto e na sua diversidade. Os aspectos inerentes à pessoa e à noção de cronossistema não foram aprofundados detalhadamente nessa versão do modelo. O tópico a seguir trata das modificações e ampliações incorporadas por Bronfenbrenner ao seu modelo original.

Do modelo ecológico para o bioecológico: principais alterações

Em sua revisão do modelo processo-pessoa-contexto, Bronfenbrenner (1999) destaca duas propriedades importantes para este tipo de paradigma de pesquisa. A primeira é que este modelo permite avaliar não somente os

resultados do desenvolvimento, mas também a efetividade dos processos que produzem esses resultados. A segunda é que ele possibilita revelar como os resultados do desenvolvimento e os processos variam como uma função conjunta das características da pessoa e do ambiente, o que permite identificar a associação de fatores que contribuem para o desenvolvimento. Em relação ao cronossistema são enfatizados os eventos ao longo do curso de vida e não somente as transições normativas e não-normativas, aprofundando e ampliando a discussão sobre os paradigmas formais de pesquisa para o estudo do desenvolvimento humano. Neste tópico, são destacadas as alterações realizadas no modelo, na década de 1990, mais especificamente entre o período compreendido entre 1994 e 1999.

A pessoa e as características propulsoras do desenvolvimento

Um dos componentes da estrutura do modelo que se ampliou foi a noção de pessoa, que passa a retratar não somente as características idiossincrásicas, mas também como são instigadas pelo desenvolvimento, na expressão de sua subjetividade, levando em consideração as crenças, os valores, o nível de atividade, os traços de personalidade, o temperamento, as metas de vida e as motivações, dentre outros (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Bronfenbrenner (1999) propõe três elementos que compõem as características da pessoa, evidenciando como estas influenciam o curso do desenvolvimento, dando-lhe consistência e forma, alterando a direção e o poder dos processos proximais (interações entre o organismo e o ambiente) durante o ciclo de vida. São eles: (a) as disposições, que retratam o conjunto dos processos proximais no âmbito de domínio particular do desenvolvimento, e que permitem a continuidade das operações dos referidos processos; (b) os recursos bioecológicos, que englobam habilidades, experiências, conhecimentos e capacidades necessárias para o funcionamento eficaz dos processos proximais em um determinado estágio de desenvolvimento e (c) as deman-

das, que são aspectos que estimulam ou inibem reações do ambiente social imediato do indivíduo, de maneira a manter ou romper conexões com o processo proximal. Essas novas reformulações da noção de pessoa, com suas características moldando seu desenvolvimento futuro, expandem e se integram à conceitualização original de ambiente, o que implica olhar a pessoa sob a ótica de sistemas que se acomodam e se ajustam, do micro ao macrosistema.

Bronfenbrenner (1999), então, clarifica o conceito de ambiente e processo, destacando a relação funcional entre ambos, ou seja, entre as características da pessoa e do seu ambiente. O ambiente imediato representa os locais onde o indivíduo participa das diferentes atividades em interações face a face, como na família, na escola, no trabalho, no grupo de amigos. Os ambientes mais remotos (macro) referem-se à cultura, à classe social, à etnia e à subcultura da pessoa em desenvolvimento. Já o processo é definido como “uma forma particular de interação entre o organismo e o ambiente, denominada processo proximal” (Bronfenbrenner e Morris, 1998, p. 994). Esse processo caracteriza-se pelas interações que ocorrem entre o ser humano ativo, biopsicológico, e as pessoas, objetos e símbolos que se encontram no ambiente imediato. O processo é, portanto, uma noção essencial na abordagem bioecológica revista por Bronfenbrenner na década de 1990 (Bronfenbrenner, 1992, 1994; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998). No capítulo de livro intitulado *O ambiente na perspectiva do desenvolvimento: modelos teóricos e operacionais*, Bronfenbrenner (1999), sintetiza as principais alterações efetuadas em seu modelo.

Os processos proximais e suas propriedades fundamentais

Como mencionado anteriormente, uma das premissas importantes do paradigma bioecológico é a ampliação da noção de processos proximais, enfatizando que estes operam ao longo do tempo e são os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento ocorrer, a pessoa deve estar envolvida em uma atividade que, por sua vez, deve acontecer regularmente e em períodos extensos de tempo, com uma duração suficientemente longa para se tornar crescentemente mais complexa (Bronfenbrenner, 1999; Bronfenbrenner e Morris, 1998). Os processos proximais são, basicamente, os tipos de atividades do dia-a-dia em que as pessoas, particularmente as crianças, se engajam (J. Tudge, comunicação pessoal, 18 de abril de 2001) – por exemplo, as interações regulares entre criança-criança ou os modos pelos quais os pais lêem histórias infantis ou brincam com seus filhos.

Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), “o poder de tais processos para influenciar o desenvolvimento varia, substancialmente, em função das características da pessoa em desenvolvimento, dos contextos imediatos e remotos e de períodos de tempo em que os processos proximais ocorrem” (p. 994). Portanto, Pessoa (P), Processo (P), Contexto (C) e Tempo (T) constituem os elementos centrais da teoria bioecológica, também denominada modelo PPCT. A ênfase no processo se estabelece mais acentuadamente quando há referência ao potencial genético associado ao potencial ambiental. A natureza bidirecional é expressa no processo proximal, por meio de formas peculiares de interação entre a pessoa e o seu ambiente físico, psicológico ou social.

O primeiro passo para se conhecer o processo proximal é compreender como a pessoa se envolve em uma dada situação, ou seja, é necessário identificar e analisar como as características da pessoa influenciam e são influenciadas em suas interações. Deve-se, ainda, verificar como o processo proximal varia no interjogo entre as funções e as características do ambiente no qual ele acontece, a vivência da pessoa naquele ambiente e a natureza dos seus efeitos no desenvolvimento (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). Nesse interjogo, devemos levar em consideração: (a) as percepções e as respostas diferenciadas; (b) o controle da direção do próprio comportamento; (c) o manejo bem-sucedido das situações de estresse; (d) a aquisição de conhecimentos e habilidades; (e) o estabelecimento e a manutenção de relações

satisfatórias mútuas e (f) as modificações e construções do ambiente físico, social e simbólico. Como mecanismo primário de produção do desenvolvimento, os processos proximais operam através do tempo. E é para este componente do modelo que voltamos a nossa atenção.

Cronossistema: o sistema espaço-temporal

O tempo, que no modelo proposto em 1979 não foi enfatizado, tem sua importância resgatada, ocupando um espaço privilegiado no modelo bioecológico, revisto na década de 1990. É em 1994 (ver Bronfenbrenner e Ceci, 1994) que Bronfenbrenner emprega a noção de cronossistema como mais um nível do contexto de desenvolvimento, englobando as modificações e destacando a sua consistência, ao longo do tempo, no que tange não somente às características da pessoa, mas também à passagem de tempo no ambiente e na sociedade em geral. As mudanças na estrutura da família, no *status* socioeconômico, na disponibilidade de emprego e no local de moradia constituem exemplos de eventos do cronossistema.

O tempo abarca dois sentidos. O primeiro refere-se ao processo microgenético de interação que acontece entre o indivíduo em desenvolvimento e aqueles que com ele convivem no dia-a-dia; por exemplo, as interações entre genitores e seus filhos adolescentes, entre professores e seus alunos. O segundo sentido diz respeito à passagem do tempo histórico, que tem dimensionado e estruturado os diferentes sistemas culturais, como no caso da biotecnologia na produção dos alimentos, ou no impacto dos remédios para doenças como o Mal de Parkinson e para a qualidade de vida dos pacientes portadores do HIV (Bronfenbrenner, 1992). Segundo Bronfenbrenner e Morris (1998), as mudanças ambientais ocorridas no tempo histórico podem produzir mudanças significativas no desenvolvimento do indivíduo, em qualquer direção, isto é, tanto positivas como negativas. Por exemplo, ao interrompermos o momento e a duração de transições normativas durante o curso de vida haverá também uma interrupção da sequência das experiências de aprendizagem que são essenciais ao desenvol-

vimento humano à medida que o indivíduo vai envelhecendo.

O resgate da dimensão *tempo* no modelo bioecológico possibilitou a introdução de características particulares nos quatro princípios sobre a teoria do ciclo de vida, que foram discutidas por Elder, em 1998 (conforme citado em Bronfenbrenner, 1999). No princípio 1, o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de seu curso de vida, passa a ser considerado como envolvido e moldado pelas condições e eventos que ocorrem no período histórico em que ele vive. O princípio 2 destaca que o fator de maior influência nos resultados do desenvolvimento humano é constituído pelo momento em que as transições biológicas e sociais ocorrem e pelo modo como estas se relacionam às expectativas e oportunidades culturalmente definidas, como idade e papéis assumidos no curso de vida. O princípio 3 enfatiza que a vida de cada um dos membros da família é interdependente. Assim, a reação de cada membro familiar a um evento histórico ou a uma transição de papel afeta o curso do desenvolvimento dos outros membros, não só naquela geração, mas também nas seguintes. Já o princípio 4 afirma que as pessoas, dentro dos limites e oportunidades proporcionados pelas condições históricas, culturais e socioeconômicas em que vivem, influenciam seu próprio desenvolvimento por meio de suas próprias escolhas e atos, tanto para melhor quanto para pior. Portanto, o indivíduo não é somente produto, mas, também, produtor da mudança histórica, argumento que vem sendo intensamente desenvolvido por Bronfenbrenner e por outros pesquisadores da área de desenvolvimento humano, desde a década de 1950.

Para permitir uma compreensão dos processos de desenvolvimento humano, em que estabilidade e mudança ocorrem, tanto no tempo de vida da pessoa como entre gerações, Bronfenbrenner (1999) destaca três níveis de tempo: o micro, o meso e o macro. O *microtempo* pode ser conceituado em termos de continuidade ou descontinuidade frente aos processos proximais. Assim, a efetividade pertinente a esses processos encontra-se intimamente relacionada aos padrões e às frequências das interações que se processam de maneira regu-

lar, tornando-se paulatinamente mais complexas. As atividades desenvolvidas pelas crianças pré-escolares em interação com a sua professora ou com seus colegas de turma e a interação entre os genitores e seu bebê ilustram esse momento.

O *mesotempo* retrata a periodicidade dos eventos entre grandes intervalos de tempo compreendendo dias, semanas e meses: o tempo de duração do desemprego do pai afetando a vida da família ou a aprendizagem escolar dos filhos; o divórcio ou o recasamento de um dos cônjuges interferindo na dinâmica genitores-filhos; a relação mãe/pai-filhos no período do racionamento de energia; a doença impedindo que a criança possa frequentar a escola por um determinado período de tempo, dentre outros. O *macrotempo* refere-se às mudanças nos eventos e nas expectativas da sociedade (Bronfenbrenner e Morris, 1998) decorrentes de acontecimentos como a introdução da internet no ambiente familiar, o fenômeno da globalização, a inflação no Brasil e assim por diante.

Ressaltamos que as mudanças que acontecem no tempo, frente aos quatro componentes do modelo bioecológico (processo, pessoa, contexto e tempo), não são vistas apenas como um produto, mas, também, como elementos propulsores das transformações. No modelo bioecológico, os sistemas propostos apresentam o princípio ecológico geral em que o poder de forças que operam em qualquer um dos níveis do ambiente depende da natureza das estruturas ambientais, estando presentes não só no nível em que atuam diretamente, mas também em todos os níveis dos sistemas superiores (Bronfenbrenner, 1999).

Essa concepção tem reflexos imediatos na pesquisa em desenvolvimento. Por exemplo, uma diferença primordial entre esse princípio e o de regressão linear múltipla é o fato de que, neste último, os vários fatores investigados que afetam o resultado do desenvolvimento operam independentemente um do outro e seus efeitos combinados são considerados como aditivos. Segundo Bronfenbrenner, este tipo de análise, denominada homogeneidade em matemática, raramente é encontrada na pesquisa em desenvolvimento humano. Seria inapro-

piado, por exemplo, considerar que haveria em uma pesquisa sobre controle parental um efeito igual para cada um dos tipos de estruturas familiares, mas isso ocorreria se aplicássemos o modelo de regressão múltipla. As contribuições de Bronfenbrenner para a pesquisa na área de desenvolvimento têm sido notórias, com forte impacto não só na concepção atual de desenvolvimento humano, mas, sobretudo, no modo como planejamos as nossas investigações no intuito de compreender melhor o indivíduo e sua evolução ao longo da vida. Na próxima seção, discutimos as contribuições do modelo bioecológico para a pesquisa em desenvolvimento.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO BIOECOLÓGICO (PPCT) PARA A PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO HUMANO

Uma pesquisa orientada pelo modelo bioecológico incorpora tanto as peculiaridades quanto as similaridades das características evolutivas do indivíduo e do seu ambiente, com base em uma perspectiva holística e sistêmica do fenômeno estudado. Teoria e aplicação surgem para a ciência atual como um desafio epistemológico e metodológico, pois não basta apenas captar as idiossincrasias do ser humano e do ambiente em transformação; é preciso também apreender as inter-relações entre ambos.

Principais contribuições

A primeira contribuição que enfatizamos refere-se ao próprio conceito de desenvolvimento humano centrado nas relações funcionais entre ambiente e organismo, fenótipo e genótipo. No modelo PPCT, esse conceito é compreendido mediante princípios de regulação dos processos comportamentais e dos efeitos produzidos sobre o próprio desenvolvimento humano, que, por sua vez, é instigado, inibido e modificado pelos diferentes cenários onde a pessoa encontra-se inserida (Bronfenbrenner, 1979/1996). O ambiente e o processo são percebidos como

uma relação funcional, englobando as características da pessoa e do seu ambiente, e não apenas como aspectos centrais do desenvolvimento, os quais se mostram de maneira estanque (Bronfenbrenner, 1999). Desde a sua concepção, a pessoa humana congrega os intercâmbios das predisposições herdadas e das atividades fisiológicas que, posteriormente, com a sua participação no ambiente, provocam transformações, as quais retratam a profunda interconexão entre o fenótipo e o genótipo.⁴ Essas relações, por sua vez, provocam alterações em ambos, já que tanto o fenótipo como o genótipo são produtos e produtores de desenvolvimento (Bronfenbrenner e Ceci, 1994).

Os estudos tradicionais acerca do desenvolvimento humano tratavam a variável tempo como uma questão de idade cronológica; porém, a partir da década de 1970, houve um aumento no emprego de delineamentos de pesquisa tratando esta variável como uma propriedade do meio ambiente circundante. Isso significa considerar os eventos sob a perspectiva não somente do curso de vida do indivíduo, mas, também, do tempo histórico (Bronfenbrenner, 1986, 1992), o que representa um grande avanço na direção de uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento humano.

De acordo com Bronfenbrenner (1988), os modelos de pesquisa precisam levar em consideração quatro tipos de influências dos processos proximais sobre o desenvolvimento: (a) a transmissão genética das características psicológicas; (b) os efeitos, subseqüentes, do estado físico e psicológico do indivíduo na primeira infância; (c) as interações e as relações interpessoais e atitudes, especialmente dentro da família, e (d) os efeitos do ambiente físico imediato sobre o desenvolvimento.

A investigação do ambiente físico e seus resultados sobre o desenvolvimento psicológico, em que o processo proximal atua na sua reorganização e de forma a implementar atividades cada vez mais complexas, deve ser imple-

⁴ Para uma compreensão mais aprofundada das questões referentes às inter-relações entre fatores herdados e adquiridos, genótipos e fenótipos, ver Capítulo 3.

mentada considerando que os impactos derivados dos diferentes cenários têm um efeito sistêmico e não-aditivo sobre a pessoa (Bronfenbrenner, 1999). Outrossim, a apreensão de outros cenários, além daquele em que a pessoa se encontra presente, é condição *sine qua non* para se pesquisar e entender o fenômeno do desenvolvimento humano.

Os paradigmas para a investigação dos processos que afetam o desenvolvimento psicológico, e que se estabelecem além do microsistema, têm emergido de forma lenta nas ciências comportamentais (Bronfenbrenner, 1977, 1979/1996). No entanto, eles constituem fontes imprescindíveis para a compreensão das modificações nos processos e nos efeitos evolutivos que implicam mudanças. Portanto, as pesquisas devem ir além do microsistema (ambiente imediato), englobando as forças que emanam dos múltiplos cenários em inter-relações dentro de cada um deles.

Bronfenbrenner (1999) ressalta que a maioria das pesquisas e de suas conclusões sobre o processo de relações interpessoais excluiu a dimensão de conteúdo, implicando que nem as propriedades pertinentes à pessoa e nem aquelas do ambiente eram percebidas em termos de sistemas. As investigações ora focalizavam o comportamento do aluno ora do professor, separadamente; ou comportamentos da mãe em direção ao seu filho e do filho em direção à mãe eram observados não resguardando as influências mútuas (bidirecionalidade). É lamentável que muitos estudos sobre interações entre pais-filhos e entre criança-criança, particularmente aqueles conduzidos no Brasil, ainda continuem assumindo uma bidirecionalidade apenas no discurso, embora, na prática, continuem usando modelos unidirecionais.

A análise do sistema interpessoal integral no ambiente de pesquisa, incluindo as relações entre todos os participantes do ambiente, é a base para a compreensão das relações interpessoais (Bronfenbrenner, 1979/1996, 1999). Os capítulos 6 e 7, que tratam das inter-relações entre família e desenvolvimento, discutem essa questão em relação ao microsistema família e apontam algumas alternativas para a pesquisa, considerando todos os membros familiares.

O desenvolvimento humano: inter-relações com os componentes do sistema bioecológico

O paradigma ecológico está vinculado a um corpo teórico e de pesquisa em que as análises se direcionam aos processos e às condições que estruturam o percurso do desenvolvimento humano, considerando o ambiente onde as pessoas se encontram. Assim, o impacto no desenvolvimento dos processos proximais, em ambientes pobres, por exemplo, pode ser estabelecido pelos índices nas disfunções apresentadas, especialmente na infância (Grupo para o Avanço da Psiquiatria-GAP, 1990). Resultados de pesquisas (Belsky e Steinberg, 1978; Belsky et al., 1996; Crittenden, 1985; Uchino et al., 1996) apontam que o desenvolvimento de competências, em consequência da ativação dos processos proximais, tem um impacto significativo na trajetória de vida da pessoa, em ambientes estáveis e estimulantes (Bronfenbrenner, 1994).

A maior contribuição dos processos proximais foi a de permitir uma análise dos processos psicológicos de forma mais específica, uma vez que indivíduos e grupos diferem em níveis de funcionamento psicológico, não sendo possível considerar esses processos como universais, como é o caso da física. Com esse tipo de paradigma, é possível investigar *se e como* os processos variam em função do contexto social mais amplo em que eles ocorrem e das características da pessoa. As mudanças no desenvolvimento são, portanto, ocasionadas pelas conexões processo-pessoa-contexto.

O último componente do modelo discutido por Bronfenbrenner, o cronossistema, revela a passagem do tempo tanto para a pessoa como para a sociedade. Esse componente permite examinar o desenvolvimento face às mudanças e continuidades no tempo, considerando as características pessoais e os ambientes em que a pessoa está vivendo. Trata-se de um componente mais avançado, que traz efeitos cumulativos que se processam em uma seqüência completa da transição evolutiva, sobre um período de tempo mais extenso, no curso de vida da pessoa (Bronfenbrenner, 1986). A busca por uma compreensão do desenvolvimento humano que possa abarcar, de uma maneira

mais integrada, a pessoa e o ambiente, considerando as matizes temporais e contextuais, revelando os processos intrínsecos entre elas, seus níveis de complexidade e de transformações, é (ou deveria ser) a fonte de inspiração das pesquisas planejadas de acordo com o modelo proposto por Urie Bronfenbrenner.

Considerações finais: ampliando o escopo de investigação

Bronfenbrenner sempre procurou ir além dos conceitos de desenvolvimento humano vigentes, especialmente daqueles que se estruturavam sob uma ótica inatista, ambientalista ou cognitivista, como se estes aspectos fossem mutuamente excludentes. Com este tipo de postura, os pesquisadores ficavam “impedidos” de englobar em suas investigações o processo de desenvolvimento humano com toda a sua complexidade e dinamismo. Bronfenbrenner (1979/1996) refere, como exemplo, as pesquisas delineadas por Barker e colaboradores, no período compreendido entre 1954 e 1967, que se dirigiam à *ecologia psicológica da infância*, e aponta algumas incongruências: (a) os investigadores não focalizavam os conteúdos das interações; (b) os comportamentos dos participantes eram descritos e analisados separadamente, não assegurando a unidade diádica; (c) o cenário, ou, em outras palavras, o ambiente, limitava-se a respostas comportamentais, extirpando-se a dimensão social ou de outros ambientes mais remotos, e (d) nenhuma atenção era dada à pesquisa que abrangesse a atividade molar (processos proximais) e os efeitos da sua complexidade e de seu conteúdo para o desenvolvimento psicológico da pessoa. Assim, nem as propriedades da pessoa, nem as do seu ambiente foram percebidas, investigadas e conceitualizadas dentro de uma perspectiva sistêmica, bi e inter-relacional, durante as décadas de 1950 e 1960. Um outro elemento não considerado pelos pesquisadores foi a dimensão temporal do desenvolvimento, em que a trajetória da pessoa deve ser compreendida pelas mudanças ocorridas no seu desenvolvimento associadas às transformações advindas do seu contexto histórico e social.

A preocupação de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner e Morris, 1998) esteve sempre ligada às dissonâncias relacionadas ao conceito de desenvolvimento, visto por ele como um produto oriundo da interação entre o organismo humano em crescimento e o seu meio ambiente físico e psicológico. Essa postura interacionista, entretanto, continuou não sendo assegurada na pesquisa empírica e nas teorias científicas nas décadas de 1970 e 1980. Por exemplo, a pesquisa educacional da década de 1980 enfatizava que o fracasso escolar era oriundo de famílias menos favorecidas, idéia advinda da teoria do déficit cognitivo, implicando a criação de programas de educação compensatória com objetivos de superar o ambiente familiar pobre (Patto, 1984, 1991). Outras postulavam que o problema era da criança, uma vez que esta apresentava o transtorno do déficit de atenção (disfunção cerebral mínima), que a impedia de desenvolver habilidades e competências para aprender. A postura frente a esta questão era a de medicalização do problema. Essas teorias, entretanto, desconsideravam a inter-relação existente entre o indivíduo e o ambiente e enfatizavam apenas uma das dimensões envolvidas: ou a família ou a criança.

É nesse contexto que a abordagem ecológica de Bronfenbrenner (1977, 1979/1996, 1986, 1988, 1992) surge, na década de 1970, como um paradigma de pesquisa capaz de abarcar os processos e os fenômenos do desenvolvimento por meio do intercâmbio entre indivíduo e ambiente. Os vários problemas apontados por Bronfenbrenner, tais como o pouco investimento em estudos longitudinais e a análise do ciclo vital – sem considerar os outros contextos em que os indivíduos têm relações mais imediatas (família, escola, trabalho, círculo de amigos) ou mais distantes (emprego do pai, política social e econômica, escola dos filhos) –, são resgatados e enfatizados em sua abordagem.

No tocante à pesquisa em desenvolvimento, Bronfenbrenner (1979/1996) também ressalta o dilema da dicotomia entre o rigor científico e a relevância da pesquisa, especialmente no que tange às investigações em situações naturais e em laboratório, como elementos que

podem limitar ou ampliar a compreensão sobre a pessoa em desenvolvimento. O rigor excessivo, por meio do emprego de situações artificiais e temporárias, justificado pela busca de um controle de *todas* ou das possíveis variáveis dentro do espaço do laboratório, impedia que o fenômeno estudado pudesse ser generalizado para outros ambientes. Assim, para compreender, de fato, o fenômeno do desenvolvimento, precisamos adotar planejamentos de pesquisa em situações naturais, e não em situações “arranjadas” de maneira artificial (Bronfenbrenner, 1992).

Ainda sobre questões metodológicas e teóricas, Bronfenbrenner (1992) afirma que não se pode conceber um modelo teórico de pesquisa sem um delineamento que o apóie e que permita a compreensão do seu construto teórico, da operacionalização e instrumentação relativa aos dados coletados. Os modelos estatísticos gerais não se mostram suficientemente sensíveis para descrever os padrões de interação e desenvolvimento durante o curso de vida dos indivíduos. Por isso, a busca por instrumentos mais sofisticados e mais adequados a este propósito se faz necessária. Além disso, o emprego de modelos qualitativos (Bronfenbrenner, 1994) e da metodologia observacional usando os recursos de vídeo (Kreppner, 2001) para descrever os processos proximais em situação natural muito contribuiriam para a sua compreensão. Dada a complexidade do modelo, o próprio Bronfenbrenner (1979/1996, 1999) admite que nem sempre é possível garantir e satisfazer todos os requisitos presentes em um delineamento bioecológico em um único estudo; neste caso, é importante que os pesquisadores identifiquem quais deles foram investigados.

Para finalizar, gostaríamos de destacar o aspecto político da postura de pesquisador de Bronfenbrenner. Em toda a sua investigação e construção teórica, ele ressalta que os resultados das pesquisas podem interferir na elaboração das políticas públicas, e estas, por sua vez, no desenvolvimento dos seres humanos. A responsabilidade e o envolvimento dos pesquisadores com as políticas estabelecidas são fundamentais para o avanço científico da ciência do desenvolvimento humano. A contri-

buição de Bronfenbrenner para a construção dessa ciência no novo milênio é inquestionável. Esperamos que este capítulo possa estimular uma nova geração de estudos embasados no modelo bioecológico, contribuindo, efetivamente, para um avanço na ciência do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- Belsky, J. e Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child Development*, 49, 929-949.
- Belsky, J., Woodworth, S. e Crnic, K. (1996). Trouble in the second year: Three questions about family interaction. *Child Development*, 67, 556-578.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. e Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Bigras, M. e Paquette, D. (2000). L'interdependance entre les sous-systèmes conjugal et parental: une analyse personne-processus-contexte. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 91-102.
- Bowlby, J. (1982). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho originalmente publicado em 1969.)
- Brody, G. H., Pellegrini, A.D. e Sigel, I.E. (1986). Marital quality and mother-child and father-child interaction with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22, 291-296.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context* (p. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten e T.N. Postlethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education* (2. ed., Vol. 3, p. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1979.)
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational

- models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon e R.M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5. ed., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Crittenden, P.M. (1985). Social networks, quality of child rearing, and child development. *Child Development*, 56, 1299-1313.
- Das Eiden, R., Teti, D.M. e Corns, K.M. (1995). Maternal working models of attachment, marital adjustment, and the parent-child relationship. *Child Development*, 66, 1504-1518.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Erel, O. e Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbo, USA: Bell e Howell Company.
- Grupo para o Avanço da Psiquiatria [GAP] (1990). *Distúrbios psicopatológicos da infância: teoria e classificação*. (M.C.G. Monteiro, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 97-107.
- Magnusson, D. (1995). Individual development: A holistic, integrated model. Em P. Moen, G.H. Elder, Jr. e K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 19-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Minuchin, P. e Shapiro, E. (1983). The school as a context for social development. Em P.H. Mussen (Org.), *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social development* (p. 197-274). New York: Wiley.
- Moen, P. e Erickson, M.A. (1995). Linked lives: A transgenerational approach to resiliense. Em P. Moen, G.H. Elder, Jr. e K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 169-209). Washington, DC: American Psychological Association.
- Papaglia, D.E. e Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento humano*. (D. Bueno, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patto, M.H.S. (1984). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.
- Patto, M.H.S. (1991). *A produção do fracasso escolar; histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Shanahan, M.J., Sulloway, F.J. e Hofer, S.M. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 421-427.
- Tudge, J., Gray, J.T. e Hogan, D.M. (1997). Ecological perspective in human development: A comparison of Gibson and Bronfenbrenner. Em J. Tudge, M. Shanahan e J. Valsiner (Orgs.), *Comparison in human development: Understanding time and context* (p. 72-105). New York: Cambridge University Press.
- Tudge, J., Hayes, D., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M. e Lee, S. (2000). Parent's participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1-11.
- Uchino, B.N., Cacioppo, J.T. e Kiercolt-Glaser, J.K. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winterhoff, P.A. (1997). Sociocultural promotions constraining children's social activity: Comparison and variability in the development of friendships. Em J. Tudge, M. Shanahan e J. Valsiner (Orgs.), *Comparison in human development: Understanding time and context* (p. 222-251). New York: Cambridge University Press.
- Zago, N. (1998). Famílias e modo de vida: gênero, gerações e identidade. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 1, 33-43.

Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano¹

Ana Flávia do Amaral Madureira
Ângela M. C. Uchôa de Abreu Branco

O presente capítulo tem como objetivos: (a) discutir o que vem a ser a perspectiva sociocultural construtivista e seus pressupostos epistemológicos no estudo do desenvolvimento humano; (b) analisar algumas das temáticas importantes abordadas por essa perspectiva teórica, como cultura e desenvolvimento, e a relação entre linguagem enquanto sistema simbólico e funcionamento psicológico, e (c) apontar alguns dos desafios teóricos e metodológicos no estudo do desenvolvimento humano.

Este capítulo é, portanto, uma introdução, um convite a um aprofundamento posterior. Mais do que apresentar a perspectiva sociocultural construtivista (ou co-construtivista, como alguns ainda a caracterizam), procuramos discutir temáticas complexas intrinsecamente relacionadas a essa perspectiva, bem como apresentar alguns dos desafios presentes no estudo do desenvolvimento humano. Dessa forma, pretendemos não só informar o leitor sobre as “características” dessa abordagem teórica, mas, sobretudo, mostrar o cará-

ter vivo e dinâmico de qualquer proposta teórica que se concretiza no esforço individual e coletivo de pesquisadores nas mais distintas áreas do conhecimento humano.

O QUE VEM A SER A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA?

Tradicionalmente, seja no senso comum ou nas teorias psicológicas, a criança era vista como um ser passivo. As explicações para o desenvolvimento infantil ora se situavam em um pólo maturacional, no qual a criança é vista como um adulto em miniatura, ora no pólo ambientalista, em que a criança é considerada como uma tábula rasa a ser preenchida pelas experiências ambientais. Em síntese, a criança não teria significativa atuação no seu processo de desenvolvimento, sendo este guiado apenas por forças biológicas/maturacionais que lembram os princípios da botânica (não é de se estranhar, portanto, a existência do termo “jardim-de-infância”) ou pelo impacto das experiências, sendo, assim, dependente do que é ensinado pelo adulto (Melo, 1996).

Em oposição a essa concepção passiva da criança e, em um sentido mais amplo, do próprio indivíduo no decorrer do seu desenvolvi-

¹ Agradecemos ao Prof. Jaan Valsiner pelas suas contribuições teóricas, bem como a Heloísa do Amaral Madureira pelo trabalho essencial de revisão do texto do capítulo.

mento, têm surgido perspectivas teóricas defendidas por autores como Piaget (1947/1961, 1967/1973), o reconhecido sistematizador de uma visão construtivista no âmbito da psicologia do desenvolvimento, e vários outros mais atuais que valorizam o caráter ativo do indivíduo na construção dos processos psicológicos, por meio de interações com seu contexto físico, simbólico e sociocultural, em seus diferentes níveis (Branco e Valsiner, 1997; Bronfenbrenner, 1989; Bruner, 1990/1997; Fogel, 1993; Rogoff, 1990; Shweder, 1991; Valsiner, 1997, 1998; Wertsch, 1998).

Portanto, tanto o caráter ativo do sujeito como suas interações com o contexto socio-cultural deixam de ser considerados como mero “pano-de-fundo” a influenciar, indiretamente, o desenvolvimento individual: ambos os fatores encontram-se, pois, na própria gênese desse processo. Segundo Vygotsky (1978/1991), “a internalização das atividades enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (p. 65).

Cabe ressaltar que, ao afirmar a importância de estudar o desenvolvimento humano de forma contextualizada, Vygotsky não estava assumindo uma posição determinista e unilinear de que a cultura determina, de forma mecânica, o indivíduo. Ao contrário, Vygotsky adotou uma perspectiva dialética, na qual o indivíduo transforma e é transformado pela cultura. Em outras palavras,

(...) a cultura não é pensada por Vygotsky como um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (...) Neste sentido, o processo de internalização que corresponde, como vimos, à própria formação da consciência, é também um processo de constituição da subjetividade a partir de situações de intersubjetividade. (Oliveira, 1992, p. 80)

Após a análise das correntes teóricas construtivista e histórico-cultural, Valsiner (1994a) propõe uma síntese criativa da episte-

mologia genética de Piaget e da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores. Cabe ressaltar que o termo *síntese*, utilizado por Valsiner, não apresenta o sentido comumente difundido, mas reveste-se de uma conotação dialética: “a síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo (...) que foi possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos” (Oliveira, 1993, p. 23).

Considerando o papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento (ênfase pelo construtivismo) e a importância dos contextos simbólico-sociais (ênfase pela perspectiva histórico-cultural), a perspectiva sociocultural construtivista é uma tentativa de superação da unidirecionalidade dos estudos psicológicos, que ora ressaltam a importância do indivíduo e esquecem o contexto ora valorizam o contexto e colocam em segundo plano o papel ativo e intencional do sujeito psicológico.

Apesar da consciência das dificuldades inerentes a qualquer definição, de forma didática definimos a perspectiva sociocultural construtivista como uma perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento), compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo.

Cabe ressaltar que a principal tese das correntes sociogenéticas no estudo do desenvolvimento humano consiste na afirmação de que as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) apresentam uma gênese social (Lawrence e Valsiner, 1993; Valsiner, 1994b; Vygotsky, 1978/1991). Para as correntes sociogenéticas, portanto, a cultura não é uma variável a mais a ser considerada, uma espécie de variável interveniente no desenvolvimento humano (Cole, 1992). Fora dos contextos socioculturais estruturados, não é possível a emergência das funções psicológicas tipicamente humanas, tais como: o pensamento abstrato, a atenção voluntária e a consciência auto-referente. A cultura, portanto, não *influencia*

apenas o desenvolvimento humano: a cultura constitui o sujeito psicológico, marcando de forma profunda o seu desenvolvimento e conferindo-lhe o seu caráter humano. A complexa relação entre cultura e desenvolvimento humano será abordada, posteriormente, de forma mais aprofundada.

Como a perspectiva sociocultural construtivista é uma perspectiva teórica recente, apesar de estar fundamentada nos trabalhos de autores sociogenéticos que remontam ao final do século XIX e ao princípio do século XX, como George Herbert Mead, James Mark Baldwin, Pierre Janet e Lev Vygotsky (Valsiner e van der Veer, 2000), a busca por uma terminologia que expresse de forma adequada a proposta teórico-epistemológica sociocultural construtivista permanece um desafio. Nesse sentido, temos adotado o termo *perspectiva sociocultural construtivista* em vez do termo *co-construtivismo* (mais utilizado no decorrer da década de 1990) por acreditarmos que esta terminologia expresse de forma mais evidente os princípios básicos dessa orientação teórica: (a) o papel constitutivo dos contextos socioculturais em relação ao desenvolvimento individual e (b) o papel ativo e intencional do sujeito psicológico em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos estruturados nos quais se insere.

A proposta teórica que se baseia em princípios socioculturais e construtivistas não é obra de um único autor (Bruner, 1990/1997; Rogoff, 1990; Wertsch, 1998). No presente capítulo, contudo, serão particularmente enfatizadas as contribuições de Jaan Valsiner,² um dos seus grandes expoentes (Abreu, 1999; del Rio, 1997; Klaue, 1989; Mey e Mruck, 1997). Como qualquer proposta teórica, a perspectiva sociocultural construtivista parte de certos pressupostos epistemológicos que delimitam a concepção de ser humano, de conhecimento, de realidade e de causalidade, os quais permitem o desenvolvimento teórico e empírico no estudo de determinados fenômenos. No tópico a seguir, abordaremos, portanto, os pressupostos

epistemológicos que orientam o estudo do desenvolvimento humano a partir de um marco sociocultural construtivista.

PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A história da ciência moderna é marcada pela delimitação das ciências particulares – como, por exemplo, a física no século XVII, a química no século XVIII, a biologia e as ciências humanas no século XIX – e pela adoção de um método de investigação próprio (ênfase na observação, experimentação e matematização da natureza). No movimento histórico de delimitação dos campos de investigação próprios a cada ciência, o pensamento científico moderno pretendeu se dissociar do questionamento filosófico. Afinal de contas, a ciência moderna *não precisaria* das discussões “metafísicas intermináveis” da filosofia...

Contudo, nem uma teoria científica, mesmo no campo das ciências naturais, pode se consolidar sem que existam em sua base pressupostos epistemológicos, ou seja, tais pressupostos se encontram na base e se revelam nas entrelinhas de qualquer produção científica. Em outras palavras, é inviável a produção de conhecimentos científicos sem que haja uma delimitação epistemológica que justifique o caráter científico de tal produção.

No decorrer da história do pensamento ocidental, a concepção de uma realidade absoluta, supra-histórica, governada por leis imutáveis, tornou-se uma concepção dominante no pensamento científico moderno. Tal concepção remonta ao pensamento filosófico pré-socrático de Parmênides, em oposição à concepção defendida por Heráclito de Éfeso (considerado o *pai* da dialética): a visão de uma realidade fluida, processual, na qual a estabilidade é uma ilusão (Mahoney, 1991/1998a).

Nesse sentido, é interessante observar que nos séculos XVII e XVIII as duas perspectivas epistemológicas majoritárias, o racionalismo e o empirismo, apesar de suas divergências, apresentavam duas premissas básicas: (a) a existência de uma separação radical entre sujeito e objeto do conhecimento e (b) o fato de que o

² O Prof. Jaan Valsiner vem contribuindo ativamente com o Laboratório de Microgênese das Interações Sociais – LABMIS (Instituto de Psicologia – UnB), ao qual as autoras são vinculadas.

conhecimento estabelece uma relação linear e isomórfica com a realidade, ou seja, o conhecimento seria como o *reflexo* da realidade estudada (González Rey, 1997).

No século XIX, período histórico relacionado ao surgimento das ciências humanas (como a antropologia, a sociologia, a psicologia), pode-se observar uma radicalização das duas premissas apresentadas anteriormente. Foi a consolidação da perspectiva epistemológica positivista que se tornou a referência epistemológica dominante nas ciências modernas. De acordo com González Rey (1997), o positivismo apresenta, em linhas gerais, as seguintes características:

1. Separação excludente entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo.
2. Subjetividade e afetividade são consideradas de forma pejorativa, como fonte de erro (*noise*, na linguagem da computação).
3. Supervalorização do método e desprezo pela teoria e pela interpretação: visão instrumentalista do conhecimento.
4. Crença no empreendimento científico como algo neutro, objetivo.
5. Método científico é considerado de forma monolítica. O que varia são os objetos de estudo, o método de investigação é o mesmo para todas as ciências.
6. Objetivos da ciência seriam a descrição imparcial, a predição e o controle sobre a realidade.

O desenvolvimento da teoria da relatividade de Einstein e da teoria quântica na física, assim como o desenvolvimento do pensamento ecológico e sistêmico nas ciências biológicas (Bertalanffy, 1968/1975; Capra, 1982/1997; Morin, 1994/1996, 1999; Schnitman, 1994/1996) acabaram por impulsionar, no decorrer do século XX, um profundo debate epistemológico em torno dos fundamentos do conhecimento científico. Obviamente, a perspectiva positivista continua bastante atual, como pode ser observado a partir do trabalho de filósofos e cientistas do século XX, tais como

Moritz Schlick, Otto Neurath e Rudolph Carnap que, juntos, formavam o Círculo de Viena e contribuíram para o desenvolvimento do positivismo lógico (Marcondes, 2000). Contudo, novas perspectivas epistemológicas surgiram também no cenário da ciência contemporânea, como, por exemplo, a epistemologia da complexidade desenvolvida pelo cientista social Edgar Morin.

A perspectiva epistemológica desenvolvida por Edgar Morin (1994/1996, 1999) apresenta importantes contribuições para a ciência psicológica ao se referir, por exemplo, à necessidade de superação da metáfora cartesiana do universo como máquina absoluta, para compreendê-lo como sistemas abertos que mantêm uma multiplicidade de relações entre si, onde não só as partes estão incluídas no todo, como o todo está incluído nas partes. Todos os sistemas vivos (biológicos e antropológicos) são sistemas abertos, na medida em que mantêm constantemente uma relação de interdependência ecológica (Valsiner, 1998). Portanto, os sistemas não são estáticos, mas se desenvolvem (inclusão do elemento temporal).

É dentro deste contexto amplo de discussão em torno dos fundamentos epistemológicos da ciência contemporânea que se situa a perspectiva sociocultural construtivista, no campo da ciência psicológica, como uma orientação teórica que enfatiza a impossibilidade de dissociação entre sujeito (pesquisador) e objeto de estudo. Para a perspectiva sociocultural construtivista, o conhecimento científico não é o *reflexo* da realidade, mas, sim, o resultado da co-construção de idéias realizada pelos pesquisadores a partir do *diálogo sistemático* com a realidade. O conhecimento científico sobre determinados fenômenos é construído e reelaborado pelas sucessivas gerações de pesquisadores a partir do diálogo entre: (a) o *pesquisador*, com a sua visão de mundo, seus pressupostos epistemológicos e teóricos e os objetivos da sua pesquisa e (b) as *informações* produzidas no momento empírico, derivadas da adoção de uma metodologia específica para a produção dos dados a serem teoricamente interpretados.

Portanto, sujeito e objeto do conhecimento são dois pólos dialeticamente articulados

(Branco e Rocha, 1998; Branco e Valsiner, 1999). Em outras palavras, “o objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto da razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência” (Pino, 2000, p. 50-51).

A concepção de conhecimento científico como construção humana, e não como algo que é “dado” ao pesquisador a partir da utilização de métodos científicos, bem como a concepção da impossibilidade de dissociação entre sujeito e objeto do conhecimento são, certamente, pressupostos importantes da pesquisa realizada a partir do marco sociocultural construtivista.

A complexidade no estudo do desenvolvimento humano

Um pressuposto epistemológico importante da perspectiva sociocultural construtivista diz respeito à concepção de desenvolvimento humano em sua natureza complexa e dinâmica, como pode ser observado na seguinte definição de desenvolvimento humano:

O desenvolvimento humano individual envolve processo de incremento e transformação que, através do fluxo de interações entre as características atuais da pessoa e dos contextos em que está inserida, produz uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantêm a organização coerente e a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo. (Ford e Lerner, 1992, p. 49)

O estudo do desenvolvimento humano, a partir do marco sociocultural construtivista, pressupõe, assim, uma compreensão dinâmica do fenômeno humano, bem como uma perspectiva de causalidade sistêmica (Branco e Valsiner, 1997; Kindermann e Valsiner, 1989; Valsiner, 1989, 1997). Tais pressupostos representam um grande desafio metodológico, ainda mais se considerarmos a tradição epistemo-

lógica na psicologia de lidar com uma compreensão estática e determinista da realidade (causalidade linear). O estudo do desenvolvimento humano requer, portanto, uma transformação epistemológica, metodológica e conceitual importante, considerando a impossibilidade de abordar de forma satisfatória fenômenos dinâmicos a partir de um enfoque fundamentado em categorias analíticas estáticas.

O estudo de fenômenos essencialmente dinâmicos pressupõe também a consideração da irreversibilidade do tempo (Valsiner, 1989). Partindo do pressuposto de que “(...) o tempo é *real* e que a irreversibilidade cumpre, na natureza, um papel construtivo fundamental” (Prigogine, 1994/1996, p. 38), é importante considerar que o ser humano é constituído não só pela sua história microgenética (no aqui-e-agora), mas também pelas suas histórias ontogenética, antropogenética (dimensão histórico-cultural), filogenética e mesmo pela sua história física – tempo físico (Madureira, 2000).

É importante enfatizar, contudo, que a tentativa de integrar as várias “histórias” que constituem o sujeito não é uma tarefa simples, ou seja, transcende a mera adição de todas essas “histórias”. Cada etapa do desenvolvimento da história da vida na Terra, incluindo o surgimento da espécie *homo sapiens*, implica transformações da etapa precedente em termos de complexificação da organização, sem, no entanto, eliminar a etapa anterior (Madureira, 2000). Tal concepção é coerente com a perspectiva de Vygotsky (1978/1991) sobre a relação entre as funções psicológicas superiores (mediadas semioticamente) e as funções arcaicas; isto é, as funções arcaicas são transformadas, e não suprimidas, pelas funções superiores.

Em última instância, torna-se necessário o aperfeiçoamento de nossa compreensão sobre a complexa *relação* entre biologia e cultura e, desta forma, transcender as discussões pouco produtivas sobre as “percentagens” de influência da genética e do ambiente em relação aos diversos aspectos do desenvolvimento humano. A tradição de pesquisa na ciência psicológica, ao enfatizar, freqüentemente, a descrição de atributos estáticos, acabou por privar de inteligibilidade fenômenos que envol-

vem relações dinâmicas, tais como: a relação entre pensamento e linguagem, a relação entre cognição e afeto, a relação entre indivíduo e sociedade.

Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotsky já indicava a necessidade de um maior desenvolvimento conceitual e empírico a fim de abordar, de forma satisfatória, as relações interfuncionais:

As relações interfuncionais em geral não receberam, até agora, a atenção que merecem. Os métodos de análise atomísticos e funcionais, predominantes na última década [década de 1920], trataram os processos psíquicos isoladamente. Métodos de pesquisa foram desenvolvidos e aperfeiçoados com a finalidade de estudar funções isoladas, enquanto sua interdependência e sua organização na estrutura da consciência como um todo permaneceram fora do campo de investigação. (Vygotsky, 1962/1993, p. 1)

Para a perspectiva sociocultural construtivista é de suma importância o aprimoramento do pensamento conceitual e das estratégias metodológicas, a fim de abordar de forma mais profunda as relações interfuncionais e de forma mais ampla a dimensão relacional que perpassa as várias facetas do desenvolvimento humano. Mais do que isso: torna-se uma exigência de coerência interna da própria teoria. Afinal, a concepção de ser humano presente nas entrelinhas das pesquisas orientadas pela perspectiva sociocultural construtivista pressupõe uma concepção dialética, em que o ser humano transforma e é transformado pela natureza (influência do pensamento marxista). Da tensão dialética entre dois pólos indissociavelmente relacionados, *indivíduo* e *contexto sociocultural*, é que se torna possível o desenvolvimento do sujeito psicológico singular, ao mesmo tempo “criatura” e “criador” da cultura e do mundo social onde sua vida está intrinsecamente inserida.

Portanto, o ser humano não é considerado como um ser meramente reativo à cultura, como se a sua consciência fosse um mero *reflexo* do seu contexto sociocultural, nem como um ser *plenamente livre* dos significados, crenças, valores e práticas sociais que o circundam

(Valsiner, 1998). Em termos metafóricos, o ser humano não é uma máquina que meramente reproduz comandos – seja dos seus genes, seja do seu ambiente – e nem um pássaro voando livremente, mas, sim, um construtor de si mesmo e do mundo em parceria com os outros. Daí advém uma das concepções centrais da perspectiva sociocultural construtivista: os seres humanos são co-construtores do seu desenvolvimento enquanto sujeitos singulares e, simultaneamente, são co-construtores dos contextos socioculturais nos quais se inserem.

O estudo do desenvolvimento humano, a partir dos pressupostos delineados anteriormente, abre certamente uma série de desafios na prática de pesquisa: (a) Como construir metodologias que sejam sistemáticas e, ao mesmo tempo, flexíveis o suficiente para abordar fenômenos eminentemente dinâmicos e complexos? (b) Como construir categorias de análise que considerem seriamente a inclusão do elemento temporal? (c) Como estudar o desenvolvimento humano sem cair, por um lado, nas teias das explicações deterministas (seja do determinismo biológico ou do determinismo cultural) ou, por outro lado, recorrer a explicações idealistas que procuram descrever características tipicamente humanas (como o pensamento abstrato), mas se recusam a oferecer explicações sobre a gênese e o desenvolvimento de tais características?

Enfim, estudar o desenvolvimento humano, para a perspectiva sociocultural construtivista, é um desafio estimulante no qual discussões filosóficas e teóricas integram-se à pesquisa empírica, formando um sistema complexo. Tais desafios serão discutidos no final do presente capítulo. A seguir, trataremos da relação entre cultura e desenvolvimento humano.

CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Uma psicologia cultural, quase por definição, não estará preocupada com *comportamentos*, mas com *ações*, tendo sua contrapartida intencionalmente fundada, e, mais especificamente, com a *ação situada*, em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes. O que não quer dizer que uma psicologia cultural preci-

se dispensar para sempre experiências de laboratório ou a busca por universais humanos. (Bruner, 1990/1997, p. 27)

Considerando que o conceito de cultura assume um valor heurístico (valor explicativo) fundamental no estudo do desenvolvimento humano a partir da perspectiva sociocultural construtivista, é importante discutir de forma mais aprofundada a conceituação de *cultura*. Tal discussão conceitual torna-se imprescindível considerando-se o caráter polissêmico do termo *cultura*. A ausência de uma maior delimitação conceitual pode resultar em uma *superposta compreensão mútua*, que se instala quando pesquisadores de orientações teóricas diferentes utilizam o mesmo termo (cultura), acreditando que estão sendo claros e precisos: muitas vezes, estão utilizando o mesmo “rótulo” para designar concepções bastante distintas.

A perspectiva sociocultural construtivista, assim como as demais correntes sociogenéticas, parte da tese central de que as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas) apresentam uma gênese social (Lawrence e Valsiner, 1993; Valsiner, 1994b; Valsiner e van der Veer, 2000; Vygotsky, 1978/1991, 1962/1993). Mas o que isso significa? Quais as implicações para a ciência psicológica de tal concepção social da mente? Qual a relação entre desenvolvimento humano e contexto cultural? Em última instância, o que é cultura?

CONCEPÇÃO SOCIAL DA MENTE E CIÊNCIA PSICOLÓGICA

A ênfase conferida pela perspectiva sociocultural construtivista ao papel constitutivo da cultura em relação ao desenvolvimento do ser humano está profundamente relacionada à psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores. Nesse sentido, as funções psicológicas tipicamente humanas, como o pensamento conceitual e a atenção voluntária, se desenvolvem, inicialmente, no plano interpsicológico e, posteriormente, no plano intrapsicológico:

Todas as formas da comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde

funções psicológicas. Lei geral: qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre pessoas como categoria interpsicológica, depois, dentro da criança. (Vygotsky, 2000, p. 26)

O estudo das interações sociais assume, portanto, um valor inestimável no que se refere à busca da compreensão da gênese e do desenvolvimento dos processos psicológicos. Contudo, a afirmação da gênese social das funções psicológicas superiores pressupõe uma discussão mais aprofundada sobre a inserção mais ampla dessa categoria analítica (“interação social”) na pesquisa sociocultural construtivista. Em outras palavras, por que o outro social ocupa um lugar de destaque nessa perspectiva teórica?

Considerando que a perspectiva sociocultural construtivista assume uma concepção histórica do ser humano, tentando articular a filogênese, a ontogênese e a microgênese em um todo coerente (Cole, 1992), é importante realizar uma breve reflexão sobre a história evolutiva da espécie *homo sapiens*.

Influenciado por uma concepção antropológica marxista sobre a evolução humana, Vygotsky (van der Veer e Valsiner, 1991/1999) não descartou em seus estudos a importância da história de evolução biológica da espécie *homo sapiens*; entretanto, foi a emergência da cultura, relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem (enquanto sistema simbólico), que permitiu ao ser humano assumir um maior controle sobre a sua própria evolução. Tal concepção sobre a evolução de nossa espécie pode ser sintetizada na seguinte afirmação:

(...) na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie *homo* desenvolve novas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (cf. Marx, 1977, I, cap. 7; Marx e Engels, 1982, p. 70-71). (...) A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da *ordem da natureza* à *ordem da cultura*. Ao colocar a ques-

tão da relação entre as funções elementares ou *biológicas* e funções superiores ou *culturais*, Vygotsky não está seguindo a linha do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. (...). (Pino, 2000, p. 51, grifos do autor)

Vygotsky era um autor que concordava com a tese defendida pela evolução darwiniana, ou seja, a idéia de que a espécie *homo sapiens* é o resultado de uma evolução biológica a partir de outros animais. Contudo, discordava da afirmação de Darwin de que “as faculdades mentais do homem e dos animais inferiores não diferem em tipo, embora imensamente em grau” (Darwin, 1871/1981, p. 186; citado por van der Veer e Valsiner, 1991/1999, p. 213).

Esse é um ponto central que distingue, por exemplo, a perspectiva sociocultural construtivista, influenciada pela psicologia histórico-cultural soviética, da perspectiva comportamental. Enquanto para o comportamentalismo a relação entre seres humanos e animais é marcada por uma diferença quantitativa (uma diferença de grau de complexidade), para a perspectiva sociocultural construtivista, a diferença não é apenas quantitativa, mas, sobretudo, qualitativa. Isso implica uma concepção dialética, em que continuidades e descontinuidades marcam de forma profunda a relação entre seres humanos e demais animais.

Mas o que distinguiria, de forma tão marcante, os seres humanos dos demais animais? Muitos diriam, com base em uma concepção racionalista, que o elemento distintivo seria o *uso da razão*. Apesar de ser uma resposta freqüente, a mesma não explicita o que tornou possível a emergência da *razão*, ou da consciência. Somente a partir de uma análise sociogenética das funções psicológicas superiores (no sentido da compreensão da sua gênese e do seu desenvolvimento) é possível superar, por um lado, o impasse gerado pela concepção idealista, com sua leitura essencialista da consciência humana e, por outro, a concepção materialista mecanicista (positivista), que reduz as funções psicológicas superiores às fun-

ções psicológicas elementares (Luria, 1982/1987; Vygotsky, 1978/1991).

A emergência da cultura e, portanto, da possibilidade de um aprendizado coletivo (histórico) parece ser um dos fatores essenciais para o surgimento da consciência humana, seja no plano filogenético seja no ontogenético. Afinal, fora de um contexto sociocultural estruturado não é possível pensarmos em *consciência humana*, a menos que acreditemos em uma versão essencialista da consciência, como se a mesma já estivesse “pronta”, pré-programada em nossos genes. Obviamente, para o materialismo dialético, ou filosofia marxista (Pino, 2000; Vygotsky, 2000), enfocar a consciência de forma dissociada da história filogenética do ser humano é algo insustentável, da mesma forma que é insustentável considerar o contexto cultural e a história humana como um “mero detalhe” que influencia a consciência. Afinal, para tal perspectiva filosófica, o ser humano transforma e é transformado pela natureza por meio de seu trabalho, de sua ação social.

A emergência da cultura, do trabalho enquanto ação coletivamente organizada, da linguagem enquanto sistema simbólico (e, portanto, arbitrário) não seria possível sem a existência de uma *sociabilidade biológica*. Em outros termos, o “social” é mais amplo que o “cultural”, é o que torna possível a emergência da cultura e que, em um sentido inverso, é transformado pela cultura. Nesse sentido, Pino (2000) afirma que:

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o *social* é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire, dentro dela, formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque, sem essa sociabilidade natural, a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É resultado porque as formas humanas de so-

ciabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (p. 53)

A emergência da cultura está, pois, indissociavelmente ligada à sociabilidade biológica da espécie humana, tanto em termos filogenéticos como ontogenéticos. Fora do campo das interações sociais travadas cotidianamente e inseridas em contextos socioculturais estruturados, o desenvolvimento individual torna-se apenas uma abstração completamente desfocada do fenômeno humano. Esse é um ponto central no que se refere à conceituação de cultura adotada pela perspectiva sociocultural construtivista: a cultura apresenta um papel constitutivo em relação ao ser humano. Contudo, alguns esclarecimentos se fazem necessários. Para a perspectiva sociocultural construtivista, a cultura: (a) não é uma entidade; (b) não é estática e (c) não determina linearmente o desenvolvimento individual.

Provavelmente, o leitor deve estar se questionando: uma definição negativa da cultura (o que ela não é) é uma definição satisfatória? Mas, afinal, o que é cultura? Certamente, um conceito científico não pode se basear apenas em assertivas negativas. Para tornar mais clara a conceituação de cultura adotada na perspectiva sociocultural construtivista, porém, é importante partirmos justamente das definições que circulam no contexto da ciência psicológica (como nas publicações científicas, nas dissertações e teses, na prática profissional do psicólogo, nas conversas informais...). Acreditamos, dessa forma, ser possível uma melhor delimitação do conceito de cultura dentro do marco sociocultural construtivista. Ao final, será esboçada uma conceituação mais precisa.

O que a cultura não é: não é uma entidade, não é estática, não determina linearmente o desenvolvimento humano

A cultura é freqüentemente pensada como uma espécie de “entidade” externa ao sujeito psicológico, uma “entidade” poderosa que determina o pensamento e a ação individual (Valsiner, 1994b; van der Veer e Valsiner, 1991/

1999). Obviamente, tal concepção apresenta raízes profundas no pensamento ocidental moderno e baseia-se na idéia de oposição e dissociação radical entre um “mundo interno” e um “mundo externo” (Shweder, 1991). Em última instância, tal dissociação implica uma oposição excludente entre indivíduo e contexto cultural, como se ambos fossem duas “entidades” tipicamente dissociadas.

De acordo com Clifford Geertz (2000/2001), um dos maiores expoentes da antropologia interpretativa norte-americana, é de fundamental importância para as ciências humanas a superação desta dicotomia que opõe o “mundo interno”, relacionado ao funcionamento mental-individual, e o “mundo externo”, relacionado à cultura:

(...) Trata-se do abandono da idéia de que o cérebro do *Homo sapiens* é capaz de um funcionamento autônomo, capaz de operar com eficácia, ou simplesmente sequer operar, como um sistema endogenamente acionado e independente do contexto. Pelo menos desde a descrição pormenorizada dos estágios incipientes e pré-lingüísticos da hominização (crânios pequenos, estatura ereta, utensílios planejados), iniciada há cerca de meio século com a descoberta de fósseis pré-pitecantropóides e de sítios do início do pleistoceno, o fato de o cérebro e a cultura terem evoluído juntos, numa dependência recíproca para sua própria realização, tornou insustentável a concepção do funcionamento mental humano como um processo intracerebral intrinsecamente determinado, que seria ordenado e ampliado, mas dificilmente gerado, por recursos culturais – a linguagem, o rito, a tecnologia, o ensino e o tabu do incesto. Nosso cérebro não se encontra num tonel, mas em nosso corpo. Nossa mente não se encontra em nosso corpo, mas no mundo (...). (Geertz, 2000/2001, p. 181)

Esta concepção excludente, criticada por Geertz (2000/2001), implica uma minimização do papel da cultura no desenvolvimento humano, pois a consciência individual seria influenciada apenas indiretamente pelo contexto cultural. Não é de se estranhar, portanto, a ênfase conferida pelo cognitivismo ao estudo do processamento de informações a partir de uma leitura que parece dissociar os “mecanismos mentais universais presentes na mente

individual” dos contextos socioculturais mais amplos e é criticada por autores como Bruner (1990/1997) e Shweder (1991).

De acordo com tal concepção relativa ao modo de funcionamento cognitivo humano, a cultura proteria, por meio de *inputs*, as informações que a mente individual processaria. A cultura, porém, parece aí não representar nenhum papel importante na transformação dos processos mentais propriamente ditos. De forma ainda mais clara: a cultura proteria o *conteúdo* da consciência individual (por exemplo, valores, crenças, representações mentais), mas não transformaria, de forma significativa, os processos psicológicos que integram o que denominamos *consciência* (como os processos típicos da atenção, memória, pensamento conceitual).

Em um sentido diametralmente oposto ao da dicotomia interno-externo, existe também a idéia de fusão estrutural entre indivíduo e contexto sociocultural. Tal concepção aparece no trabalho de alguns autores representativos do pensamento sociogenético na atualidade, influenciados pelas idéias apresentadas no início do século XX por Dewey (ver Rogoff, 1990; Wertsch, 1998).

A concepção de fusão entre indivíduo e contexto sociocultural está relacionada à tentativa de evitar o dualismo entre interno *versus* externo (Wertsch, 1993). De acordo com tal concepção, o indivíduo não *internalizaria* crenças, valores, significados culturais, mas, sim, *se apropriaria* deles. Há, implicitamente, uma ênfase no poder *modelador* da cultura em relação ao desenvolvimento individual e uma minimização do papel ativo e intencional do sujeito psicológico neste processo (Lawrence e Valsiner, 1993). De acordo com Valsiner (1998), é necessário superarmos ambas as concepções sobre a relação entre indivíduo e contexto sociocultural, tanto a concepção de separação exclusiva como a de fusão estrutural:

A separação do *self* do contexto e a fusão do *self* com o contexto são freqüentemente apresentadas como mutuamente exclusivas, alternativas irreconciliáveis. A pessoa ou é independente de, ou idêntica ao ambiente social. Estas duas direções têm sido difundidas no pensamento ocidental, no qual se insere a psi-

cologia como uma ciência que tem baseado seus esforços para conceitualizar este fenômeno. (Valsiner, 1998, p. 6)

É justamente nessa direção que Valsiner (1998) propõe o conceito de *separação inclusiva*, a qual pretende assegurar a diferença estrutural entre indivíduo e contexto sociocultural, mas resguardando o caráter de interdependência sistêmica entre ambos. Portanto, o indivíduo não é independente (noção clássica de liberdade) do contexto sociocultural em que se encontra inserido, mas também não é mero reflexo desse contexto (visão determinista): o indivíduo mantém uma relação de relativa autonomia com ele. O conceito de separação inclusiva apresenta, nesse sentido, um profundo valor heurístico no estudo do desenvolvimento individual de forma contextualizada. Em especial, o conceito possibilita lidar teoricamente com o paradoxo da autonomia e da interdependência ecológica.

A tentativa de articulação sistêmica entre indivíduo e contexto sociocultural está relacionada à complexa questão que persegue as ciências humanas desde o seu surgimento no século XIX: “Como a personalidade humana é culturalmente constituída e como as ações pessoais participam na mudança social? Estas questões fundamentais têm sido formuladas pelas ciências sociais por pelo menos um século, mas respondê-las tem sido uma tarefa muito difícil” (Valsiner, 1998, p. 6).

A ênfase no papel ativo, consciente e intencional do sujeito psicológico (Bruner, 1990/1997; González Rey, 1997, 1999; Shweder, 1991; Valsiner, 1994a, 1994b, 1998) está relacionada a uma concepção dinâmica da cultura. Afinal, se a cultura se reduzisse a um “aglomerado” de valores, crenças, instrumentos, representações coletivas acumuladas no decorrer das gerações, como explicar as transformações nos contextos socioculturais? Como explicar a natureza dinâmica do fenômeno cultural?

Se, por um lado, a cultura torna possível a transmissão de um aprendizado coletivo através das gerações, por outro ela é transformada pela ação criativa dos sujeitos concretos. Em outros termos, o contexto cultural é transformado nos seus mais diversos níveis: a partir das interações sociais travadas pelo sujeito no

seu cotidiano, em um nível microanalítico, e a partir das ações coletivas de grupos sociais, em um nível macro de análise, como, por exemplo, nas revoluções culturais e políticas no decorrer da história.

O conceito tradicional de cultura que passa a ciência psicológica, porém, tende a enfatizar a sua dimensão mais estável – o que é “transmitido” de geração para geração – e, freqüentemente, a sua dimensão dinâmica é esquecida. O que não é de se estranhar em uma ciência tão marcada por uma leitura platônica do fenômeno humano, ainda mais após a revolução cognitiva da década de 1960. Em outras palavras, a ciência psicológica, tradicionalmente, busca explicar os mecanismos universais da consciência, independentemente das transformações e da heterogeneidade do mundo social (Shweder, 1991), busca formular leis que estariam muito mais próximas do “mundo das idéias” de Platão do que da vida vivida pelas pessoas em contextos culturais e históricos concretos e diferenciados.

Para a perspectiva sociocultural construtivista, o desafio teórico e metodológico de estudar o desenvolvimento humano sem perder o seu caráter dinâmico está intrinsecamente ligado ao desafio de conceber a cultura, também, como algo dinâmico. Desenvolvimento humano e cultura são sistemas mutuamente constitutivos, em que estabilidade e transformação estão em permanente tensão. É a partir dessa concepção dinâmica de desenvolvimento humano e cultura que Valsiner (1994b) propõe o modelo de transmissão cultural *bidirecional*, em oposição ao modelo de transmissão cultural unidirecional.

O modelo de transmissão cultural unidirecional pressupõe que a informação a ser transmitida seja fixa, fechada, e supõe que a informação *dada* seja transmitida de forma exata. Tal modelo é coerente com a natureza dos sistemas tecnológicos de processamento de informações. Contudo, não se mostra adequado para o estudo do desenvolvimento em qualquer nível, seja biológico, psicológico ou sociológico, pois desenvolvimento é um fenômeno que consiste e resulta da interação de sistemas abertos, nos quais a criação de novidades é parte integrante do processo (Valsiner,

1994b). Já o modelo de transmissão cultural bidirecional pressupõe que todos os participantes do processo de transmissão cultural estejam ativamente transformando as mensagens culturais.

Obviamente, existem níveis distintos de construção da novidade, dependendo de uma multiplicidade de fatores, tais como: relações de poder presentes nas interações, flexibilidade ou rigidez com que o sujeito psicológico lida com as mensagens culturais, dentre outros. Contudo, para a perspectiva sociocultural construtivista, o desenvolvimento humano é um processo criativo no qual sempre há construção, em algum nível, da novidade.

Se a cultura é um sistema dinâmico que é transformado pela ação dos sujeitos concretos (de forma individual ou coletiva), então não é possível sustentar uma visão determinista em relação a ela. A cultura não determina linearmente as ações, os pensamentos e os sentimentos individuais. Primeiro, porque a cultura não é um todo homogêneo, monolítico que se impõe ao sujeito. Segundo, porque indivíduos concretos e singulares estão, constantemente, reelaborando as mensagens culturais e se implicando em contínuas “negociações” acerca da interpretação do “real”, nas interações que estabelecem com os outros e consigo mesmos. Nesse sentido, de forma coerente com a proposta da perspectiva sociocultural construtivista, é preferível abordar a relação entre desenvolvimento e cultura em termos de canalização, em vez de determinação cultural (Valsiner, 1998).

Após analisar algumas concepções freqüentes na psicologia sobre a cultura e sua relação com o desenvolvimento humano, é possível melhor delinear uma definição de cultura.

Cultura: uma tentativa de definição

Definir um conceito tão complexo e multifacetado como a cultura não é uma tarefa simples (os antropólogos que o digam...). Certamente, a definição de cultura que esboçamos não é a única existente e nem pretende esgotar, de forma alguma, a discussão em torno desta temática. Nossa intenção é bem mais

modesta: pretendemos elaborar uma definição que sintetize, com fins didáticos, a concepção de cultura que está implícita nas pesquisas realizadas a partir da perspectiva sociocultural construtivista.

Compreendemos a cultura como um sistema aberto que engloba a produção humana e os processos de significação nos seus mais diversos níveis: instrumentos técnicos e tecnológicos, estruturas arquitetônicas, produções artísticas, científicas, filosóficas (produtos culturais), processos de construção de significados, crenças e valores (processos culturais). A emergência da cultura – relacionada ao advento do trabalho social e da linguagem – propiciou ao ser humano a possibilidade de um aprendizado coletivo, que é transmitido através das gerações, mediante um processo dialético entre estabilidade e transformação. A cultura engloba tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluida, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma.

Valsiner propõe, igualmente, que se faça uma distinção entre os pólos do sujeito e da cultura historicamente construída, ambos constituídos no contexto mais amplo do universo simbólico da existência humana (Valsiner, 1997, 1998). Valsiner denomina *cultura coletiva* o conjunto de produções e significados compartilhados pelo grupo, historicamente construídos e continuamente negociados nos processos interativos entre os seres humanos. Reserva o termo *cultura pessoal* para indicar o espaço singular da construção em conjunto de significados (sentidos, na terminologia vygotskyniana), que se expressa no campo da pessoa, do indivíduo e – em nossa própria leitura da contribuição teórica de Valsiner – no âmbito da constituição da subjetividade. As culturas coletiva e pessoal, entretanto, são permanentemente co-construídas nos contextos dinâmicos das interações humanas, relacionando-se de forma dialética e contínua.

Para a perspectiva sociocultural construtivista, a cultura constitui, pois, um construto conceitual importante que permite analisar o desenvolvimento humano em sua natureza simbólica. O desenvolvimento individual não ocorre

apenas em um ambiente físico e social, mas também simbólico. Afinal, “(...) dar sentido ao mundo é uma força poderosa e inevitável na vida em sociedade” (Spink e Medrado, 1999, p. 41).

A nossa participação no universo simbólico dos contextos culturais nos quais estamos inseridos é algo que está tão intrinsecamente presente em nossa interpretação da realidade e de nós mesmos (daí o poder constitutivo da cultura) que, freqüentemente, não temos plena consciência disso. Portanto, a tentativa de realizar estudos sobre o desenvolvimento humano sem considerar a sua dimensão simbólica/cultural acaba por privar de inteligibilidade várias dimensões importantes de nosso objeto de estudo. Nesse sentido, são bastante ilustrativos os exemplos apresentados por Bruner (1990/1997):

Seria tolo negar que as pessoas sentem necessidade de comer ou fazer sexo, ou que há um substrato biológico em tais estados. Porém, o compromisso da devoção judaica de jejuar no Yom Kippur, ou o compromisso similar da devoção muçulmana com o Ramadã, não é aprendido por um discurso sobre a fisiologia da fome. Da mesma forma, o tabu do incesto é poderoso e diretivo de uma forma que as gonadotrofinas não são. Tampouco o compromisso cultural com o consumo de determinados alimentos em determinadas ocasiões é simplesmente uma *conversão* de impulsos biológicos em preferências psicológicas. Nossos desejos, e as ações que praticamos em seu nome, são intermediados por meios simbólicos. (...) (p. 29)

As ações humanas não ocorrem em um vácuo simbólico. Mesmo em um laboratório de psicologia pretensamente *neutro*, os sujeitos investigados atribuem sentido à sua participação em determinado projeto de pesquisa (Madureira, 2000). A própria idéia de um ambiente *neutro*, hermeticamente controlado pelo pesquisador está relacionado ao próprio modelo de ciências naturais que surgem nos séculos XVII e XVIII, no qual a dissociação entre sujeito e objeto de estudo era mais do que uma exigência do fazer científico: era um ideal a ser perseguido e, portanto, um valor estimulado pela ciência moderna. Os laboratórios de psicologia, com suas paredes brancas e impes-

soais, seus equipamentos tecnológicos, não deixam de ser um espaço simbólico, apesar de suas particularidades.

A consideração da importância, no estudo do desenvolvimento humano, do ingresso no universo simbólico da cultura levanta uma questão importante: como a linguagem, enquanto sistema simbólico, altera de forma significativa o funcionamento psicológico humano?

O INGRESSO NO UNIVERSO SIMBÓLICO: MEDIÇÃO SEMIÓTICA E FUNCIONAMENTO PSICOLÓGICO

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento abstrato *categorial*. Em consequência, as origens do pensamento abstrato e do comportamento *categorial*, que provocam o salto do sensorial ao racional, devem ser buscadas não dentro da consciência nem dentro do cérebro, mas sim fora, nas formas sociais da existência histórica do homem. (Luria, 1982/1987, p. 22)

Como foi discutido anteriormente, a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas não deve ser buscada em processos simplificados e simplificadores que isolam a mente dos contextos socioculturais, como se *mente* e *cérebro* mantivessem uma relação de identidade (Luria, 1982/1987, 1994). Se as funções psicológicas tipicamente humanas estão intrinsecamente relacionadas aos contextos socioculturais, ou seja, se partirmos de uma concepção social da mente (Valsiner e van der Veer, 2000; Vygotsky, 1978/1991), a linguagem, enquanto sistema simbólico, ocupa um lugar de destaque na psicologia. Assim como para a psicologia histórico-cultural, a relação do ser humano com o mundo que o cerca e consigo mesmo não é concebida como uma relação direta, mas, sim, como uma relação mediada se-

mioticamente, ou seja, uma relação mediada por sistemas simbólicos (Vygotsky, 1978/1991).

A linguagem enquanto sistema de mediação semiótica

Distintamente dos demais animais, os seres humanos utilizam a fala e outras formas simbolicamente elaboradas (como a linguagem de sinais) para se comunicar com outros seres humanos. Isso, à primeira vista, parece ser apenas um “detalhe” que nos diferencia dos demais animais, contudo, a partir dos trabalhos de autores soviéticos como Vygotsky (1962/1993), Luria (1979, 1982/1987) e Leontiev (1973), é possível questionar se, realmente, o único papel da linguagem verbal é expressar nossos pensamentos. Será que o domínio da linguagem consiste apenas em um detalhe no processo de socialização das pessoas?

Enquanto os demais animais vivem sempre no “aqui-e-agora”, característico da percepção imediata do ambiente em que vivem, os seres humanos, por meio da linguagem, conseguem romper com o “aqui-e-agora” e refletir, por exemplo, sobre eventos passados que, concretamente, não existem mais, e ter projetos pessoais e profissionais voltados para o futuro, que, concretamente, ainda não existem.

A linguagem cumpre, então, um papel importante no desenvolvimento da consciência humana, visto que possibilita a ação sobre o mundo para além dos objetos concretos, para além da situação presente. Isso é ilustrado no seguinte exemplo hipotético:

Marta planejou, durante o ano todo, sua viagem a Salvador e será a primeira vez que ela irá ao Nordeste. Certo dia, Marta encontrou-se com uma amiga que havia anos não conversava. No decorrer da conversa, a amiga de Marta perguntou-lhe sobre suas férias:

Joana: E aí, Marta, vai viajar nestas férias?

Marta: Estou viajando semana que vem para Salvador, estou muito animada!!!

Joana: Ah, que bom! Eu fui lá há cinco anos e adorei. Você não pode deixar de visitar o Pelourinho...

Por meio da fala, é possível pensar sobre eventos futuros (a viagem de férias para Salvador), é possível compartilhar com outras pessoas os nossos projetos, é possível tornar presentes eventos passados (a experiência da amiga de Marta quando conheceu Salvador), bem como enriquecer nossos próprios projetos com novas informações (visitar o Pelourinho parece ser uma boa sugestão). Pela linguagem, é possível pensarmos sobre a realidade, mesmo que esta não se encontre *concretamente* presente. Dessa forma, é possível coordenar a nossa ação com a ação de outras pessoas, por exemplo, ao organizar uma festa; é possível aprender com as experiências de outras pessoas, por exemplo, aprender sobre o estilo de vida “carioca”, mesmo sem nunca ter visitado o Rio de Janeiro, e assim por diante. Enfim, a linguagem amplia a nossa possibilidade de ação sobre o mundo, amplia a nossa autonomia de pensamento. A linguagem é, portanto, um sistema de mediação semiótica da relação do ser humano com os contextos culturais no qual ele se insere (Vygotsky, 1978/1991). Mas o que vem a ser semiótica? De forma didática, a semiótica é o campo do conhecimento que estuda os signos. Segundo Oliveira (1993):

Signos podem ser definidos como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações. A palavra mesa, por exemplo, é um signo que representa o objeto mesa, o símbolo 3 é um signo para a quantidade três, o desenho de uma cartola na porta de um sanitário é um signo que indica “aqui é o sanitário masculino”. (p. 30)

Os signos trazem “presentes” objetos, eventos ou situações que estão ausentes no aqui-e-agora. Em comparação ao que ocorre com os outros animais, as operações com signos modificam de forma qualitativa o funcionamento psicológico humano, possibilitando o surgimento do pensamento abstrato, das ações conscientemente controladas, do comportamento intencional, voltado para o futuro, bem como da consciência de si. Por intermédio da mediação da linguagem, ou seja, a partir da operação com signos, é possível a emergência

das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas (Vygotsky, 1978/1991).

Linguagem e funcionamento psicológico

É importante esclarecer que a relação entre pensamento e linguagem não se estabelece de imediato, mas é o resultado de uma longa história filogenética. A partir da análise de pesquisas sobre as origens genéticas (gênese) do pensamento e da linguagem, primeiramente com antropóides (filogênese) e, posteriormente, com crianças (ontogênese), Vygotsky (1962/1993) propôs que tanto a linguagem como o pensamento apresentam raízes genéticas distintas que se encontram em determinados momentos do desenvolvimento: no nível filogenético, com o surgimento da cultura e do trabalho social, e no nível ontogenético, por volta dos dois anos de idade. Do encontro da fala não-intelectual e do pensamento não-verbal surge o pensamento verbal. Isso não implica, contudo, o desaparecimento no ser humano adulto de formas de pensamento que não sejam verbais e nem de falas que não cumpram funções racionais, ou seja, as funções psicológicas elementares não desaparecem.

O pensamento verbal pressupõe a utilização de signos. Distintamente dos outros animais que mantêm uma relação imediata com o ambiente, como preconiza o paradigma $S \rightarrow R$, o ser humano passa a ter uma relação mediada pelos signos historicamente construídos e culturalmente compartilhados, o que foi denominado por Vygotsky (1978/1991) mediação semiótica. A importância das operações com signos para o funcionamento psicológico humano fica evidenciada na seguinte afirmação:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. (...) As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica *interiorizam-se*, tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente

enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo. (Vygotsky, 1978/1991, p. 65)

É importante enfatizar que as operações com signos não só ampliam as nossas possibilidades de intercâmbio social (função comunicativa da linguagem) e as potencialidades do pensamento (função cognitiva da linguagem), como também possibilitam a auto-regulação dos processos psicológicos superiores e da própria ação (ato voluntário). A linguagem, portanto, além de cumprir uma função comunicativa e uma função cognitiva, cumpre também uma função auto-reguladora.³

O domínio de uma linguagem, ou seja, a internalização de um sistema simbólico historicamente construído e socialmente compartilhado, é fundamental na organização e estruturação de nossa compreensão sobre o que vem a ser a *nossa realidade* e sobre quem somos nós. Cabe destacar que os processos de internalização e externalização dos significados culturais não são processos de mera reprodução de mensagens culturais do plano interspíquico (“externo”) para o plano intrapsíquico (“interno”) e vice-versa. Os processos de internalização e externalização pressupõem sempre transformações em algum nível, como é discutido por Lawrence e Valsiner (1993) em sua análise das idéias de Janet, Baldwin e Vygotsky, autores que compartilham uma compreensão sociogenética do funcionamento psicológico.

Um exemplo que ilustra a compreensão do caráter criativo dos processos de internalização é encontrado no trabalho de Vygotsky sobre a relação entre sentido e significado (Lawrence e Valsiner, 1993). Ao estudar as relações interfuncionais entre pensamento e fala, Vygotsky (1962/1993), quando se refere à dimensão semântica da fala interior, distingue os conceitos de significado e sentido. Enquanto o significado é construído histórica e culturalmente e, por-

tanto, apresenta uma maior estabilidade, o sentido é a reconstrução pessoal (subjéctiva) dos significados culturalmente compartilhados e, assim, apresenta maior fluidez e instabilidade.

Os conceitos de sentido e significado apontam para duas dimensões da linguagem que se encontram dialeticamente articuladas: (a) a dimensão compartilhada culturalmente e relativamente estável e (b) a dimensão subjéctiva, mais fluida, relacionada ao papel ativo e intencional do sujeito psicológico no processo de reconstrução contínua das mensagens culturais. Dessa forma, os processos de internalização não são processos de transmissão cultural unidireccional, pois o sujeito participa ativamente da reconstrução, no plano subjéctivo, dos significados culturalmente compartilhados (Valsiner, 1994b). Por outro lado, os significados culturais, apesar de apresentarem uma maior estabilidade, também são transformados pelos sujeitos concretos, por meio dos processos de externalização.

Em síntese, a linguagem apresenta um papel importante: (a) no intercâmbio social (comunicação), (b) na auto-regulação das ações e (c) na organização e estruturação do pensamento sobre o mundo e sobre si mesmo. O domínio de uma linguagem ou, em outras palavras, o ingresso no universo simbólico da cultura, permite que o sujeito concreto se integre em determinado grupo cultural a partir dos significados compartilhados socialmente e, ao mesmo tempo, permite a emergência de novas formas de organização da ação, do pensamento e das emoções, transformando qualitativamente a sua relação com o mundo que o cerca e consigo mesmo. Afinal, a compreensão sobre *quem somos* está imbricada nos contextos socioculturais, nos quais estamos inseridos, relacionados particularmente aos valores e crenças que circulam neste contexto.

A consideração da importância da linguagem no funcionamento psicológico humano abre um vasto campo para a investigação de questões que, durante muito tempo, sob a alegação de pertencerem ao universo da metafísica, foram excluídas da dita psicologia científica. O aprofundamento em torno do caráter criativo e dinâmico dos processos de internalização / externalização de significados por meio

³ Sobre o desenvolvimento ontogenético desta função da linguagem, ver Lúria (1982/1987).

das interações sociais (Lawrence e Valsiner, 1993) aponta para a construção de uma ciência psicológica em que as noções de sujeito (ativo, intencional e consciente) e de cultura são parte integrante de suas formulações.

A constituição do sujeito psicológico e a importância das interações sociais

Para a perspectiva sociocultural construtivista, a noção de sujeito ativo que constrói o conhecimento sobre a realidade e sobre si mesmo e que, portanto, apresenta um papel importante no curso do seu desenvolvimento, é uma marca do construtivismo piagetiano. A pessoa no decorrer do seu desenvolvimento é mais do que um indivíduo, um “exemplar” da espécie *homo sapiens*, ela é um sujeito que ativamente reconstrói os significados culturais, os valores e crenças sociais, ao mesmo tempo em que lida com os inúmeros limites físicos e semióticos dos contextos em que se insere, denominados *constraints* por Valsiner (1998). Afinal, a redução da pessoa ao papel de um mero reflexo do mundo social não é diferente, em última instância, de seu extremo oposto: o reducionismo biológico ou fisiológico dos processos psicológicos (Valsiner, 1994b).

É dentro desse contexto teórico que se busca assegurar o valor legítimo, na ciência psicológica, da noção de sujeito e de subjetividade (González Rey, 1997, 1999), no qual o estudo da linguagem assume um importante valor:

Um possível caminho para a superação do impasse em relação ao espaço da noção de sujeito nas formulações da psicologia seria a adoção de uma ontologia histórica, em vez de uma ontologia apriorística (própria ao idealismo), em que considerássemos (...) as múltiplas dimensões temporais que constituem o sujeito psicológico: filogenética, histórico-cultural, ontogenética e microgenética. Em vez da descrição dos atributos *universais* que caracterizam o sujeito, é necessário inverter a questão: como é possível que o sujeito psicológico concreto seja intencional, tenha consciência do mundo e de si mesmo e tenha uma relativa autonomia em relação aos contextos socioculturais em que se insere? (Madureira, 2000, p. 58)

É justamente a partir do olhar que rompe com a barreira tradicional entre a dimensão ontológica e a genética (gênese dos processos psicológicos) no estudo do ser humano (Valsiner, 1998) que abordamos o desenvolvimento individual como fenômeno complexo que integra biologia, cultura e subjetividade. O desenvolvimento é um fenômeno intrinsecamente relacionado à participação ativa do sujeito no universo simbólico da cultura, co-construindo com o outro em suas múltiplas interações sociais cotidianas. Nesse processo, o sujeito não só elabora uma “compreensão dinâmica” sobre o mundo e sobre si mesmo, mas também vai constituindo, em suas interações, uma forma peculiar de funcionamento psicológico. Consideramos ser necessário romper de uma vez por todas com a visão individualista da consciência humana, presente na metáfora cognitivista, como se a mente fosse um processador de informações que operasse de forma “desconectada” dos contextos socioculturais em que se insere (Bruner, 1990/1997; Shweder, 1991; Wertsch, 1998).

Não é de se estranhar, pois, a ênfase conferida pela perspectiva sociocultural construtivista ao estudo das interações sociais, ao processo de co-construção de significados em diversos contextos estruturados. Alguns exemplos de pesquisas realizadas no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília evidenciam tal tendência: o estudo dos processos de significação presentes nas interações entre professora e alunos no contexto de sala de aula (Tacca, 2000); o estudo das interações entre crianças em uma situação estruturada de brincadeira, a fim de analisar processos microgenéticos de metacomunicação (Branco et al., no prelo; Monteiro, 1998); ou, ainda, o estudo das narrativas co-construídas entre participantes e pesquisadora no momento dialógico de uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de analisar os processos identitários relacionados à construção das identidades sexuais não-hegemônicas e das identidades de gênero (Madureira, 2000).

Para a perspectiva sociocultural construtivista, estudar o desenvolvimento humano implica uma espécie de “mergulho” no univer-

so simbólico em que os sujeitos concretos estão inseridos. Esses podem ser contextos onde transcorrem as suas interações cotidianas, contextos estruturados pelos pesquisadores, a fim de favorecer a emergência de certos processos psicológicos e a emergência da “novidade” (metodologia microgenética), ou ser contextos que se constituem durante a construção narrativa implicada no momento dialógico da entrevista.

Estudar os processos de co-construção de significados, crenças e valores é, portanto, uma estratégia teórica e metodológica importante para dar sentido à relação entre desenvolvimento individual e contextos socioculturais. Isso não significa, de forma alguma, um empreendimento fácil. À medida que a nossa compreensão sobre os fenômenos que enfocamos se torna mais complexa, tornam-se complexos também os desafios metodológicos e teóricos a serem enfrentados.

OS DESAFIOS NO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Eu considero o construtivismo da psicologia cultural como uma expressão profunda da cultura democrática. Ele exige que sejamos conscientes de como alcançamos o nosso conhecimento e o mais consciente que pudermos sobre os valores que nos conduzem aos nossos pontos de vista. Ele pede que sejamos responsáveis pelo *como* e pelo *que* sabemos. Mas ele não insiste em que haja apenas um modo de construir significado, ou um único modo *certo*. Ele se baseia em valores que, acredito eu, se mostram mais aptos para lidar com as mudanças e rupturas que se tornaram uma característica tão presente na vida moderna (Bruner, 1990/1997, p. 35).

É absolutamente necessário explicitar as bases da abordagem teórica com que trabalhamos, nossos pressupostos, valores, nossa ótica interpretativa. O presente capítulo foi uma tentativa nessa direção. Isso porque não basta simplesmente abandonar o ideal positivista de uma posição “objetiva” capaz de descrever nosso objeto de estudo de forma distanciada, como se ocupássemos um espaço de pretensa “onis-

ciência”. O que procuramos fazer foi, então, delimitar o que vem a ser uma perspectiva sociocultural construtivista, explicitando os seus pressupostos epistemológicos e discutindo algumas temáticas consideradas relevantes, tais como a relação entre cultura e desenvolvimento humano e a importância da mediação semiótica no processo de constituição da consciência sobre o mundo e sobre si mesmo.

Cabe agora considerar os desafios epistemológicos, teóricos e metodológicos que os pesquisadores que partem desse marco teórico têm enfrentado. Obviamente, não é possível discutir todos os desafios encontrados e, sendo assim, indicaremos apenas alguns que consideramos sobremaneira relevantes. Primeiramente, partindo de uma concepção sistêmica do desenvolvimento humano, é necessário questionarmos a tradição racionalista que apresenta raízes profundas na psicologia do desenvolvimento. Aprimoramos nossa compreensão conceitual, nossas estratégias metodológicas no estudo dos processos cognitivos. Entretanto, a nossa compreensão acerca do fenômeno da emoção e da afetividade ainda é bastante reduzida, insuficiente. A construção de conhecimento sobre os processos afetivos e o papel que desempenham no desenvolvimento global do ser humano constitui, sem dúvida, um dos maiores desafios na atualidade para a psicologia do desenvolvimento. Tradicionalmente, apenas um papel secundário tem sido conferido às emoções (à exceção de pensadores como Henri Wallon), não só nas correntes sociogenéticas, como nas diversas perspectivas teóricas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento humano.

Os desafios presentes no estudo das emoções apresentam, de forma mais específica, uma multiplicidade de facetas: a) O que vem a ser emoção? b) Qual a relação entre desenvolvimento emocional e desenvolvimento cognitivo? c) Qual a relação entre emoção e linguagem? d) Como construir uma compreensão que integre o estudo das emoções e o desenvolvimento da personalidade e, de forma mais ampla, a constituição da subjetividade?

É necessário romper com a tradição da ciência psicológica que, implicitamente, acaba por designar que o estudo das emoções cabe à

psicologia clínica, enquanto que o estudo dos processos cognitivos dá-se particularmente no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Além da necessidade de articulação, nos níveis teórico e empírico, das variadas expressões das ações e dos processos envolvidos no fenômeno humano, é importante integrarmos a compreensão dos processos emocionais e cognitivos em um nível mais amplo: o desenvolvimento da personalidade (Mitjás, 1985). Ou seja, é necessário compreendermos como tais processos se articulam e participam na regulação e na auto-regulação da personalidade.

Outro desafio importante para a psicologia do desenvolvimento é a construção de metodologias que sejam coerentes com a natureza complexa e dinâmica do seu objeto de estudo, ou seja, uma metodologia que seja “(...) suficientemente clara e precisa e, ao mesmo tempo, flexível e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação” (Branco e Rocha, 1998, p. 252).

A perspectiva sociocultural construtivista não apresenta, portanto, uma proposta metodológica unificada, isto é, não existe nenhum método de pesquisa que seja *o método* adequado, *a priori*, ao estudo das múltiplas facetas do desenvolvimento humano. Os pesquisadores, assim, devem lidar constantemente com a tensão entre a necessidade de sistematização, inerente à produção de conhecimentos científicos, e a flexibilidade e a criatividade necessárias para analisar fenômenos heterogêneos e semi-estruturados: não sendo mais X, sem ser ainda Y, o que é possível ser identificado e analisado ao longo dos processos de mudança? Afinal, é a partir da dialética entre o ser e o não-ser que é possível a emergência do novo e, portanto, a atualização de processos efetivamente desenvolvimentais (Valsiner, 1998).

O aprofundamento teórico e o questionamento epistemológico tornam-se aliados importantes no estudo científico do desenvolvimento humano, na forma como será definido o objeto de estudo e como serão delineadas as estratégias metodológicas que irão conduzir à construção das categorias de análise. Em termos metafóricos, a pesquisa empírica configura-se como uma espécie de diálogo entre o investigador – mediado por sua intuição, seus

pressupostos epistemológicos e teóricos – e os fenômenos estudados (Branco e Rocha, 1998; Madureira, 2000). Nesse sentido, os “dados” são sempre construídos a partir da integração, feita pelo investigador, entre o marco epistemológico, o teórico e as informações produzidas no momento empírico (Branco e Valsiner, 1997; Kinderman e Valsiner, 1989).

A produção de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento humano nutre-se não somente de pesquisas empíricas, mas particularmente de estudos teóricos. Inserido neste fluxo de retroalimentação constante entre teoria e produção empírica, o pesquisador consegue conferir um sentido mais sistematizado ao estudo dos fenômenos que resistem a uma categorização rígida.

O estudo do desenvolvimento humano, de uma forma contextualizada, representa um desafio estimulante, em termos de possibilidades de diálogos intradisciplinares – entre os diversos campos da ciência psicológica – e interdisciplinares. Apesar de a tentativa de estabelecer um diálogo com autores e campos de investigação diferentes ser um exercício analítico arriscado em que o ecletismo sempre nos espreita, esta é definitivamente uma forma saudável de “oxigenar” a nossa produção científica, uma forma de avançarmos sobre novas zonas de sentido do real (González Rey, 1997), uma forma de favorecermos a emergência de novas sínteses criativas:

Se quiséssemos tentar entender os processos da criatividade científica por um ponto de vista puramente sociogenético, teríamos que aceitar que nenhum cientista inovador pode criar novas idéias independentemente dos processos culturais coletivos que o cercam, da história social em que seu curso de vida está incluído e das relações interpessoais específicas estabelecidas em sua vida. Ou, em outros termos, é a *interdependência intelectual* do cientista ou do artista que define as condições em que novas idéias ou expressões podem surgir. (van der Veer e Valsiner, 1991/1999, p. 424)

É necessário avaliarmos os pontos de vista compartilhados, as rupturas epistemológicas, ou seja, o que é possível e o que não é possível integrar, até mesmo por uma questão de coe-

rência. Para exemplificar algumas possibilidades de diálogo, dentre outras que consideramos potencialmente produtivas, podemos citar: (a) o construtivismo crítico de Mahoney (1991/1998a, 1998b), que tem influenciado, de forma significativa, a corrente construtivista na psicologia clínica; (b) a psicologia cultural de Bruner (1990/1997), que tem sua origem (crítica) na psicologia cognitiva, e (c) a antropologia interpretativa de Geertz (2000/2001), que confere especial importância à dimensão simbólica da cultura.

Enfim, são várias as possibilidades de diálogo intra e interdisciplinar. Para a perspectiva sociocultural construtivista, é justamente no diálogo, no processo de construção com o outro, que emerge a novidade, nos mais diversos campos da atividade e da existência humana, incluindo a produção de conhecimento científico. Por que na pesquisa em psicologia do desenvolvimento seria diferente?

REFERÊNCIAS

- Abreu, R.P. (1999). Entrevista con Jaan Valsiner. *Psicología y Ciencia Social: Revista de la UNAM Campus Iztacala*, 3, 75-83.
- Bertalanffy, L. (1975). *Teoria geral dos sistemas*. (F.M. Guimarães, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1968.)
- Branco, A.U. e Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9, 35-64.
- Branco, A.U. e Rocha, R.F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 251-258.
- Branco, A.U. e Valsiner, J. (1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-construtivista. Em M.G.T. Paz e A. Tamayo, *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (p. 23-39). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A. e Ferreira, M. (no prelo). The role of communication and relational aspects of metacommunication in child development. Em J. Valsiner (Org. da Série) *Child Development within culturally structured environments*, A.U. Branco e J. Valsiner (Orgs. do Vol.), Vol. 5, *Issues of communication and metacommunication in human development*. Connecticut, CT: Greenwood.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bruner, J.S. (1997). *Atos de significação*. (S. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1990.)
- Capra, F. (1997). *O ponto de mutação*. (A. Cabral, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Trabalho original publicado em 1982.)
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein e M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (p. 731-787). New Jersey: Erlbaum.
- del Rio, P. (1997). Entrevista con Jaan Valsiner. *Comunicacion y Cultura*, 1, 15-21.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ford, D.H. e Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. London: Sage Publications.
- Geertz, C. (2001). *Nova luz sobre a antropologia*. (V. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. (Trabalho original publicado em 2000.)
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ.
- Klaue, K. (1989). Child development revisited by a dissenter. An interview with Jaan Valsiner. *New Ideas in Psychology*, 7, 331-344.
- Kindermann, T. e Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive development psychology. Em J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (p. 13-50). Toronto: Hogrefe e Huber.
- Lawrence, J. e Valsiner, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. *Human Development*, 36, 150-167.
- Leontiev, A.N. (1973). *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Luria, A.R. (1979). Sobre el problema de la naturaleza histórica de los procesos psicológicos. Em A. Mitjans y M. Manzano (Orgs.), *Selección de Lecturas de Psicología General*. Habana: Universidad de la Habana.
- Luria, A.R. (1987). *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. (D.M. Lichtenstein e M. Corso, Trans.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1982.)
- Luria, A.R. (1994). O cérebro humano e a atividade consciente. Em L.S. Vygotsky, A.R. Luria e A.N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p. 191-228). São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo.
- Madureira, A.F.A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Mahoney, M.J. (1998a). *Processos humanos de mudança: as bases científicas da psicoterapia*. (F. Appolinário, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1991.)
- Mahoney, M.J. (1998b). *Psicoterapia construtivista*. Em N. F. Ferreira e C. N. Abreu, *Psicoterapia e construtivismo: considerações teóricas e práticas* (p. 111-120). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Marcondes, D. (2000). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Melo, C.S. (1996). *Crenças maternas sobre desenvolvimento e educação da criança em contexto de baixa renda*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Mey, G., e Mruck, K. (1997). A traveler in psychology. An interview with Jaan Valsiner. *Studia Iagellonica Humani Cultus Progressus*, 4, 61-100.
- Mitjáns, A. (1985). Estudio de los procesos cognitivos sobre la base de la concepción integral de personalidad. *Revista Cubana de Psicología*, 2, 48-57.
- Monteiro, C. (1998). *Análise microgenética de processos de co-construção da identidade de gênero*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. Em D. F. Schnitman, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (p. 274-289). (J.H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994.)
- Morin, E. (1999). Por uma reforma do pensamento. Em A. Pena-Vega e E.P. Nascimento (Orgs.), *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade* (p. 7-34). Rio de Janeiro: Garamond.
- Oliveira, M.K. (1992). O problema da afetividade em Vygotsky. Em Y.L. Taille, M.K. Oliveira e H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Oliveira, M.K. (1993). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Piaget, J. (1961). *Psicologia da inteligência*. (E. Alencar, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. (Trabalho original publicado em 1947.)
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. (F.M. Guimarães, Trad.) Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1967.)
- Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vygotsky. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Prigogine, I. (1996). O fim da ciência? Em D.F. Schnitman, *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (p. 25-58). (J.H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994.)
- Rogoff, B. (1990). Structuring situations and transferring responsibility. Em B. Rogoff, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* (p. 86-109). Oxford: University Press.
- Schnitman, D.F. (1996). Introdução: ciência, cultura e subjetividade. Em D.F. Schnitman (Org.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (p. 9-21). (J.H. Rodrigues, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1994.)
- Shweder, R.A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge: Harvard University.
- Spink, M.J. e Medrado, B. (1999). Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. Em M.J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (p. 41-61). São Paulo: Cortez.
- Tacca, M.C.V.R. (2000). *Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor X aluno em contextos estruturados*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994a). Culture and human development: a co-constructivist perspective. Em P. Van Geert, L.P. Mos e W.J. Bker (Orgs.), *Annals of Theoretical Psychology*, 10 (p. 247-298). New York: Plenum.
- Valsiner, J. (1994b). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In W. de Graaf e R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis reexamined* (p. 47-70). New York: Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. New York: Wiley.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. e Van der Veer, R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. New York: Cambridge University Press.
- van der Veer, R. e Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. (C.C. Bartalotti, Trad.) São Paulo: Edições Loyola. (Trabalho original publicado em 1991.)
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J.C. Neto, L.S.M. Barreto e S.C. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978.)
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. (J.L. Camargo, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1962.)
- Vygotsky, L.S. (2000). O manuscrito de 1929. *Educação e sociedade*, 71, 21-44.
- Wertsch, J.V. (1993). Commentary. *Human Development*, 36, 168-171.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

PARTE



A Família na Perspectiva do Desenvolvimento Humano

A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano¹

Maria Auxiliadora Dessen
Marcela Pereira Braz

A psicologia da família é uma área de conhecimento que trata da relação que cada um de seus membros estabelece, individualmente, com os demais integrantes de uma mesma família, enquanto a sociologia e a terapia familiares focalizam a família como unidade ou sistema, indo além das interações individuais entre os membros familiares (L'Abate, 1994). Por se tratar de um campo relativamente novo de pesquisa, falta à área da psicologia da família sistematização teórica e definição clara de seu campo de estudo (Petzold, 1996), apesar dos avanços ocorridos nos últimos 10 anos e dos esforços dos pesquisadores, sobretudo daqueles que estudam a família sob a ótica do desenvolvimento humano. E é para essa perspectiva que voltamos a nossa atenção neste capítulo, isto é, para questões relativas à família no contexto do desenvolvimento.

Estudar a família é uma tarefa difícil, tendo em vista a complexidade que a envolve. A família é um sistema complexo, composto por subsistemas integrados e interdependentes, que

estabelece uma relação bidirecional e de mútua influência com o contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserida (Minuchin, 1985, 1988). A família é, também, vista como um dos primeiros contextos de socialização dos indivíduos, possuindo papel fundamental para o entendimento do processo de desenvolvimento humano (Dessen, 1997; Kreppner, 1992, 1995, 2000, 2003).

O desenvolvimento humano, por sua vez, também é um fenômeno complexo, pois compreende um processo de transformação que ocorre ao longo do tempo, sendo multideterminado tanto por fatores próprios dos indivíduos (traços de personalidade, características físicas) quanto por aspectos mais amplos do contexto social no qual eles estão inseridos. Constituem exemplos de tais aspectos o ambiente físico, as oportunidades e os recursos oferecidos pelo contexto, os valores e as crenças disseminados em determinada cultura, os momentos históricos específicos, as questões sociais e econômicas, além de diversos outros componentes. Indo mais além, Kreppner (2003) define o desenvolvimento humano como uma inter-relação complexa entre constituição genética e fatores ambientais, delimitada por um contexto relacional específico que, por sua vez, é caracterizado por um clima emocional particular. O processo de desenvolvimento implica, portanto, momentos de estabilidade e caos, continuidade e descontinuidade, movimento e

¹ Este capítulo foi escrito com o apoio do Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano – MPI, Berlim, sob a modalidade de bolsa de pós-doutoramento para a primeira autora. Agradecemos imensamente ao Prof. Dr. Kurt Kreppner, não só pelos comentários e sugestões à versão preliminar deste capítulo, mas também por sua infinita disposição para ler este e outros manuscritos em português.

estruturação (Elder, 1996; Garièpy, 1996; Valsiner, 1989a, 1989b), para os quais os pesquisadores deveriam concentrar a sua atenção.

A integração formal entre essas duas áreas (família e desenvolvimento humano), que constitui, hoje, o foco de interesse da psicologia do desenvolvimento familiar, foi proposta na década de 1950 por Duvall (1962). Essa idéia emergiu durante o primeiro *Workshop Interdisciplinar sobre Casamento e Família*, organizado pela própria Evelyn Duvall, na Universidade de Chicago, durante o ano de 1950. Na apresentação de seu livro intitulado *Family Development*, publicado originalmente em 1957, a autora deixa claro que o grupo de trabalho sobre Pesquisa do Desenvolvimento Familiar, do qual fazia parte, foi o primeiro a formular o conceito de tarefas de desenvolvimento familiar.

A pesquisa que integra família e desenvolvimento caracteriza-se pela expansão da teoria familiar sistêmica, incluindo a dimensão temporal, na qual a família tem uma série de tarefas a serem cumpridas em função dos períodos específicos do seu desenvolvimento enquanto grupo e do desenvolvimento individual de seus membros (Kreppner, 2003). Esta área investiga os processos de continuidade e descontinuidade que ocorrem dentro do contexto familiar, que possui seu próprio processo de transformação e desenvolvimento, que vai além da interdependência entre as trajetórias do desenvolvimento do indivíduo e de sua família (Dessen, 1997; Kreppner, 1992, 2000, 2003).

O presente capítulo busca, assim, despertar o interesse do leitor acerca da construção de possíveis inter-relações existentes entre família e desenvolvimento e dos processos que os unem. Na primeira seção, são discutidas questões relativas ao conceito e à caracterização de família, tendo como base a visão de família como um sistema complexo. Na segunda seção, apresentamos argumentos em direção a uma inevitável integração entre família, cultura e desenvolvimento humano, enfatizando, particularmente, a importância da família e da cultura na promoção do desenvolvimento. A terceira seção é dedicada a discutir alternativas para pesquisas futuras na área de desen-

volvimento da família, destacando a metodologia empregada por Kurt Kreppner, renomado pesquisador do Instituto Max Planck para o Desenvolvimento Humano, situado em Berlim, Alemanha. Para finalizar, tecemos algumas considerações sobre as transformações ocorridas nas famílias nos últimos tempos, como decorrência de mudanças no contexto sócio-histórico-cultural, e apresentamos nossas principais conclusões a respeito das inter-relações entre família, cultura e desenvolvimento, ressaltando a importância de se buscar novas alternativas para o estudo da família, visando, sobretudo, à compreensão dos processos de desenvolvimento humano.

A VISÃO DA FAMÍLIA COMO SISTEMA COMPLEXO

A teoria sistêmica constitui um dos principais arcabouços teóricos para a compreensão da família como um sistema complexo. Esse paradigma sistêmico revolucionou as ciências biológicas e exatas e influenciou, profundamente, as ciências sociais durante o século XX. A influência dessa teoria expandiu-se a partir da necessidade suscitada pelo movimento da ciência, em especial da física quântica, de estabelecer um novo modelo para a compreensão dos fenômenos. Acreditava-se que os objetos de estudo não poderiam ser mais compreendidos a partir de um modelo de causalidade linear, ou seja, causa e efeito e, sim, com base em uma visão complexa da realidade (Minuchin, 1985, 1988).

De acordo com a teoria sistêmica, os sistemas vivos, tais como a família, são regidos por alguns princípios básicos, dentre eles: (a) o sistema é um todo organizado; (b) os padrões, em um sistema, são circulares e não lineares, ou seja, há influência mútua e bidirecionalidade entre os seus componentes; (c) os sistemas vivos são abertos, isto é, estabelecem trocas com o ambiente externo que, por sua vez, provocam transformações no sistema, além de possuírem elementos homeostáticos e mecanismos de reequilíbrio que mantêm a estabilidade de seus padrões, e (d) os sistemas também são complexos, isto é, compostos por subsistemas interdependentes.

De acordo com esses princípios, a família é considerada como um todo, um grupo que tem uma estrutura, uma dinâmica e uma função, cujas relações entre os seus membros tendem ao equilíbrio e são reguladas pelos princípios de retroalimentação.

Adotar a concepção sistêmica significa focalizar a família como um sistema complexo, composto por vários subsistemas, como marido-esposa, genitores-filhos, irmãos-irmãos, avós-netos (Dessen, 1997; Kreppner, 1992, 2000). Esses subsistemas são separados por fronteiras e constituídos por regras e limites próprios que regulam os intercâmbios estabelecidos entre eles, o que permite a manutenção de sua integridade e de seus padrões próprios. A falta ou o afrouxamento exacerbado dessas fronteiras e desses limites pode caracterizar a patologia em um sistema familiar (Minuchin, 1985, 1988). De acordo com esta autora, a evolução e a mudança, inerentes aos sistemas abertos, representam as transformações ocorridas ao longo do tempo no ciclo de vida da família, em que as diferenças de um momento anterior e a emergência da nova condição ou situação provocam a perda de um equilíbrio já estabelecido e o restabelecimento de um novo, com base na condição que emerge. Estes períodos caracterizam o que denominamos *transições no desenvolvimento* ou, usando uma terminologia própria da abordagem sistêmica da família, *crises normativas*. Assim, no próximo tópico, destacamos, sucintamente, as transições no ciclo de vida da família, enfatizando as principais tarefas de desenvolvimento familiar, peculiares a cada estágio.

As etapas evolutivas do grupo familiar

No intuito de compreender as mudanças no ciclo de vida familiar, Carter e McGoldrick (1989/1995) propuseram estágios de desenvolvimento familiar, com base em peculiaridades da classe média dos Estados Unidos da América. A proposta dessas autoras, por ser restrita à família nuclear tradicional, apenas nos orienta no sentido de entender melhor a dinâmica e o funcionamento das famílias ao

longo do tempo, não devendo ser generalizada a todos os tipos de famílias e culturas.

Para elas (Carter e McGoldrick, 1989/1995), o primeiro estágio do desenvolvimento familiar é caracterizado pela separação do jovem adulto de sua família de origem e pela busca da própria independência financeira e emocional. A tarefa da família e do jovem, nesse estágio, é estabelecer essa separação sem, no entanto, romper bruscamente com ou fugir das relações familiares. O problema ou a disfunção mais comum nessa etapa é a inexistência de um relacionamento mais igualitário entre os genitores e seus filhos adultos, o que dificulta o afrouxamento dos laços de dependência entre eles e o estabelecimento da independência do jovem adulto.

O segundo estágio, de acordo com Carter e McGoldrick (1989/1995), é a união das famílias de origem dos jovens adultos pelo casamento, ou seja, é a etapa de estabelecimento de uma nova relação conjugal. A tarefa de desenvolvimento própria dessa fase é a transformação dos dois sistemas familiares de origem, sua sobreposição e, conseqüentemente, a promoção do surgimento de um terceiro sistema composto pelo novo casal. Os problemas corriqueiros dessa fase incluem a incapacidade de promover a modificação do *status* vigente das famílias de origem dos parceiros e a dificuldade de formalizar o relacionamento do novo casal em função das deficiências existentes nas fronteiras de um ou de ambos os cônjuges com a sua própria família de origem.

A terceira etapa do ciclo de vida familiar é a transição do casal decorrente do nascimento dos filhos; é o momento em que os cônjuges se tornam genitores e a família convive com crianças pequenas. A principal tarefa desse período é avançar uma geração, cuidando da promoção do desenvolvimento da geração mais nova ou dos filhos pequenos. Os filhos passam, então, a ser genitores e os genitores, avós. A disfuncionalidade mais comum, neste momento, é o conflito conjugal decorrente de desentendimentos relacionados ao cuidado dos filhos e à divisão das tarefas domésticas. É nessa fase que ocorre o maior número de divórcios, estando os casais, em geral, entre o primeiro e o quinto ano de casamento.

O quarto estágio é a transformação do sistema familiar em função do período da adolescência dos filhos. A adolescência é uma fase em que os indivíduos buscam a construção de sua identidade e, portanto, questionam diversas regras, valores e crenças, anteriormente estabelecidos no relacionamento com seus genitores e no contexto social em que estão inseridos, no intuito de diferenciarem-se, tornarem-se mais independentes e construir seu espaço como indivíduos. A família vivencia estas experiências juntamente com os adolescentes e o que representa o marco de entrada do sistema familiar, nessa fase, é o *adolescer* do filho primogênito. A principal tarefa, no momento, é o aumento da flexibilidade nas interações entre os genitores e os filhos adolescentes e, conseqüentemente, uma diminuição da autoridade dos primeiros. A dificuldade mais comum enfrentada pelas famílias, nessa fase, é o que Carter e McGoldrick (1989/1995) denominam *crise do meio da vida*, que é vivenciada especificamente pelo casal e caracterizada pelo questionamento e pela reflexão acerca das satisfações e insatisfações pessoais, profissionais e conjugais.

A próxima etapa é a chegada das famílias ao meio da vida, proporcionando os recursos e o suporte necessários para que os filhos se tornem independentes e construam seus espaços pessoais e profissionais, dando prosseguimento à trajetória do ciclo de vida familiar. A tarefa básica desse período é encaminhar os filhos adultos e buscar a reestruturação do relacionamento conjugal. Portanto, é fundamental que os cônjuges resgatem o momento inicial de sua vida conjugal, para que possam suportar a ausência dos filhos. Quando isso não ocorre, os principais problemas são as famílias agarrarem-se aos filhos, dificultando o rompimento natural do vínculo genitores-filhos, e a emergência de sentimentos de vazio e depressão por parte dos genitores, em especial entre as mulheres.

O sexto e último estágio, proposto por Carter e McGoldrick (1989/1995), é a família no estágio tardio da vida, ou seja, a etapa em que os genitores ficam idosos ou chegam ao que é cotidianamente denominado *terceira idade*. A tarefa básica é a aceitação da mudança nos papéis geracionais, isto é, aqueles que an-

tes eram filhos passam a ser genitores; aqueles que antes eram genitores passam a ser avós, com o nascimento dos netos exigindo uma adaptação ao novo papel familiar e à consciência do envelhecimento. O principal problema dessa fase consiste em lidar com questões próprias da idade madura, como a aposentadoria, um casamento, muitas vezes, desequilibrado e disfuncional, e o falecimento de entes queridos.

Apesar de a proposta de Carter e McGoldrick (1989/1995) não incluir características próprias das formas alternativas de família, como estruturas monoparentais e famílias recasadas, e também as especificidades dos diferentes contextos sócio-histórico-culturais, ela ilustra a interconexão entre o desenvolvimento do grupo familiar e o desenvolvimento do indivíduo. É durante os períodos de mudança no desenvolvimento dos indivíduos que novas necessidades e demandas têm que ser integradas no estilo e no conjunto de regras da família, ocorrendo, então, transformações em todo o grupo familiar (Kreppner, 2002). A descrição de estágios do ciclo de vida familiar nos aproxima de realidades importantes do processo de desenvolvimento familiar, definindo características próprias de cada período e elucidando as tarefas de desenvolvimento, tanto da família como de seus membros em particular, além de enfatizar os problemas próprios de cada fase. Mas, afinal, o que constitui uma família? Que conceito (ou conceitos) de família adotar, considerando que a família é um sistema complexo, em constante desenvolvimento, em um contexto também em desenvolvimento?

O que é família?

O termo família, do ponto de vista científico, é extremamente difícil de definir, particularmente nos tempos pós-modernos. A idéia de pós-modernidade, caracterizada pelo rompimento com visões universalistas e pela busca da descentralização de modelos predefinidos (Vaitsman, 1994), tem caracterizado a ciência, de modo geral, e, conseqüentemente, a psicologia da família. Essa idéia teve implicações importantes para o conceito e a

caracterização de família, em diferentes enfoques disciplinares.

Família: uma visão sociológica

Por muito tempo, a família conjugal moderna predominou como modelo aceito socialmente; entretanto, a participação e a inserção da mulher nas diferentes esferas sociais e sua constituição como indivíduo abalaram o patriarcalismo e, conseqüentemente, a “família tradicional nuclear” (Singly, 2000; Torres, 2000). O modelo tradicional é entendido como um grupo composto por pai, mãe e filhos naturais desta união, com papéis de gênero claramente definidos, ou seja, o pai ocupa a função do provedor material da família e a mãe, a de responsável pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos. As mudanças no papel feminino geraram uma maior flexibilização das relações, provocando instabilidade e volatilidade nas relações íntimas e uma constante reformulação de projetos individuais e grupais.

A família tradicional nuclear está, de acordo com Petzold (1996), decrescendo nas últimas décadas porque os critérios que a definem são restritos, isto é: (a) as leis e restrições legais tratam a família e o casamento de maneira rígida; (b) a abordagem genealógica restringe os laços familiares às linhas de parentesco e ancestralidade; (c) a perspectiva biológica associa a idéia de família à de parentes, em função dos laços de consangüinidade, e (d) as estatísticas governamentais definem, em geral, a família com base na divisão da mesma residência e na presença de filhos em comum.

Esses pressupostos definidores da família tradicional estão sendo ultrapassados, à medida que os padrões de mudança na vida familiar moderna colocam a família nuclear, ou “casais de genitores casados ou solteiros vivendo com seus filhos solteiros em uma mesma casa” (Petzold, 1996, p. 29), em um espaço secundário. Embora esse modelo de família ainda seja o tipo mais encontrado nas sociedades ocidentais, diversas outras formas têm surgido e diferentes padrões de institucionalização de relações afetivas e sexuais passaram a coexistir de forma legítima, havendo, hoje, uma

pluralidade de tipos de casamento e formas alternativas de família (Trost, 1995). Algumas dessas formas são genuinamente novas, como famílias de homossexuais ou com filhos concebidos por meio de inseminação artificial, enquanto outras sempre existiram, mas só receberam uma denominação recentemente, como no caso das *famílias reconstituídas* (Stratton, 2003).

Todas as formas de família, independentemente da época de seu surgimento, requerem investigações mais sistemáticas, pois quase nada sabemos a respeito de sua funcionalidade e implicações para o desenvolvimento da criança. Por exemplo, o que significa crescer em um lar com apenas um genitor? No passado, a existência de famílias constituídas por apenas um genitor decorria, geralmente, da morte do pai, enquanto hoje a maioria delas é resultante de divórcio. O divórcio, por sua vez, introduziu novos componentes no funcionamento das famílias, cujas conseqüências e implicações para o desenvolvimento de crianças e adolescentes não são, ainda, conclusivas (Amato, 1995; Erel e Burman, 1995; Kier et al., 2000; Olson e Haynes, 1993). Segundo Stratton (2003), essa área de investigação é complexa, uma vez que as *famílias divorciadas* ou que optaram por ter filhos sem um companheiro (*genitor solteiro*) enfrentam problemas que estão associados a desvantagens econômicas, exigindo do pai ou da mãe um consumo de energia e tempo muito maior, não só no trabalho, a fim de aumentar a renda familiar, como em casa, no que tange às atividades domésticas. Em outras palavras, o genitor tem pouco tempo para estar com a(s) criança(s), além do estresse e do cansaço provenientes dessa situação peculiar, o que pode prejudicar a qualidade das relações parentais.

As *famílias reconstituídas*, por sua vez, “requerem considerável ajustamento por parte de todos os seus membros e as dificuldades podem continuar por muitos anos após a inserção do padrasto ou da madrasta na família” (Stratton, 2003, p. 346). Nesse caso, as crianças têm que se adaptar à diminuição do tempo despendido com seu pai/mãe e às mudanças na rotina da casa, enfrentando o conflito que surge freqüentemente entre a “lealdade” com

o pai/mãe biológico(a) e a formação de uma relação mais íntima com o padrasto/madrasta.

O que dizer, então, de famílias que decidem não ter filhos? Conforme argumenta Stratton (2003), as sociedades contemporâneas estão mudando, particularmente no que se refere ao mito que o natural e desejável para um adulto é estar casado e ter filhos, ou que, estando casado, a única razão para não ter filhos é a infertilidade. Esta é uma outra área de investigação bastante promissora, sobretudo para a definição de família na contemporaneidade e para as teorias do desenvolvimento humano. Por exemplo, quais as implicações, para o desenvolvimento adulto, de não se ter contato com seus próprios filhos? Estas e outras questões precisam ser respondidas do ponto de vista empírico, sob a perspectiva do ciclo de vida.

Quais os efeitos das novas formas de concepção propiciadas pelos avanços da tecnologia no funcionamento das famílias? Novamente, encontramos um campo vasto de investigação a ser desbravado por pesquisadores do desenvolvimento familiar. Trata-se de um campo recente, uma vez que novas estratégias de concepção, como inseminação artificial e reimplante de ovos fertilizados, ainda são raras nos dias de hoje. De acordo com Stratton (2003),

qualquer especulação, no presente, precisa levar em consideração as reflexões que ocorrerão à medida que a reprodução assistida se tornar mais comum e as novas gerações não mais perceberem que isto viola as suas concepções acerca da formação de família. (p. 347)

Gostaríamos, ainda, de chamar a atenção para três outras formas de família que vêm aumentando nas sociedades ocidentais modernas: a *poligamia*, as *famílias extensas* e as famílias denominadas *multigeracionais*. Com relação à primeira, apesar de ilegal, constitui uma estrutura familiar cuja existência não podemos negar, particularmente no Brasil, onde os homens constituem nova família, mantendo esposa e filhos de um casamento legal. Outros arranjos similares, nos quais casais casados legalmente toleram relações estabelecidas fora do casamento por seu cônjuge, merecem a nos-

sa atenção enquanto pesquisadores do desenvolvimento do indivíduo e da família, apesar do *pacto* existente nas famílias e nas sociedades, em geral, de negar tais arranjos.

Embora a *família extensa* seja comum em muitas culturas, o compartilhamento do mesmo espaço, nas sociedades ocidentais, ocorre mais por razões práticas do que por concepção cultural (Stratton, 2003). De acordo com este autor, a razão principal é econômica e, por isso, encontramos famílias extensas mais freqüentemente em grupos com rendimento familiar insuficiente. Nesse caso, a inclusão de parentes e, mesmo, de pessoas que não têm laços de consangüinidade traz muitas vantagens, uma vez que há um aumento das fontes de renda e o compartilhamento dos problemas e dos cuidados com as crianças. Finalmente, as *famílias multigeracionais*, cujo convívio familiar ocorre entre quatro ou até mais gerações, surgiram a partir da melhoria da qualidade de vida, fator responsável pelo prolongamento dos anos de vida da população, em sociedades ocidentais. Conforme apontado por Stratton, esse convívio entre gerações tem sido muito freqüente em famílias com adolescentes grávidas ou que os genitores trabalham fora, com os avós assumindo os papéis de mãe e pai. O convívio entre diferentes gerações propicia relações mais enriquecedoras para todos os membros, mas pode também se tornar um risco, à medida que a complexidade de papéis, responsabilidades e identidades se confundem entre si.

É interessante ressaltar que o aumento dessas formas de família influencia o conceito (ou a representação social) que as pessoas têm de família, cujas implicações se refletem na prática da pesquisa, pois os dados que coletamos dependem não só da concepção de família que a nossa amostra possui, mas, sobretudo, do tipo de método que usamos para identificar o conceito de família (Hodkin et al., 1996). Essa diversidade de formas de famílias traz, também, outras implicações para a pesquisa e deveríamos ser capazes de produzir conhecimento que fosse útil no sentido de clarificar como as novas formas de família irão funcionar. Isso propiciaria a implementação de ações educativas, visando dar suporte aos vá-

rios tipos de famílias, além de favorecer a formulação de questões de pesquisa mais relevantes. Para que isso ocorra, precisamos explicitar o conceito científico de família que estamos adotando em nossos projetos.

A definição ecopsicológica de família

As abordagens contemporâneas no estudo da família têm definido seu objeto com base nas seguintes premissas: (a) a definição de família deve estar baseada na opinião de seus membros, considerando a afetividade e a proximidade com os entes queridos como critério para a composição de família e (b) diversos são os tipos e as possibilidades de família no contexto atual, não se restringindo a uma única forma. Arranjos familiares, como pessoas solteiras vivendo sozinhas; cônjuges não-casados, que habitam a mesma casa; casamento *experimental* ou convivência temporária antes da tomada de decisão de oficializar o casamento; casais homossexuais; famílias recasadas; cônjuges que moram em casas separadas e pessoas que vivem com parentes que exigem cuidados, são construções de vida familiar baseadas, principalmente, nos sentimentos nutridos pelos envolvidos. Petzold (1996) sintetiza esses diferentes arranjos, agrupando-os na proposição de um conceito abrangente de família, por ele denominado *definição ecopsicológica*.

Segundo esse autor (Petzold, 1996), “uma família é um grupo social especial, caracterizado por relações íntimas e intergeracionais entre seus membros. Variáveis como ‘continuidade ao longo da vida’, ‘relacionamento heterossexual’, ‘dividir a mesma casa’, não são parte, por si só, de nossa definição de família” (p. 39). Isso significa que alguns critérios, como um relacionamento heterossexual e vitaliciedade, não podem mais constituir condição *sine qua non* para definir família. Zamberlan e colaboradores (1997) apresentam uma concepção semelhante no que tange à ênfase nas relações interpessoais. Segundo elas, a família é um grupo mantido pelo parentesco e pelas relações interpessoais entre os seus membros, que são sustentadas por afeição, apoio, partilha de

tarefas domésticas, cuidados com a prole e cooperação mútua em várias outras atividades.

De acordo com a concepção ecopsicológica, familiares são aqueles com os quais mantemos um vínculo baseado na intimidade e nas relações intergeracionais. Essa visão incorpora variáveis externas e características das relações entre os cônjuges, entre genitores e filhos e entre estes e outras pessoas que podem fazer parte da família. Essa visão incorpora também aspectos próprios dos cinco sistemas ecológicos: o macro, o exo, o meso, o micro e o cronossistema.² Para Petzold (1996), em cada um desses sistemas existem variáveis que influenciam a formação e a caracterização da família.

Na perspectiva do macrosistema, que envolve aspectos socioculturais mais amplos, há quatro grupos de fatores que podem influenciar a caracterização de uma família: se os casais são ou não legalmente casados, se o arranjo de seus relacionamentos é vitalício ou temporário, se os rendimentos e ganhos de cada um dos cônjuges são compartilhados ou separados e se eles habitam uma mesma residência ou têm moradias separadas. No exossistema, que envolve contextos e redes sociais específicos, a influência é verificada pelo tipo de relação estabelecida entre os membros familiares, isto é, se a relação ocorre com base nos laços sanguíneos ou no casamento, se os membros são auto-suficientes ou dependentes de cuidado, se são economicamente dependentes ou independentes e se compartilham ou não uma mesma cultura. O mesossistema envolve três variáveis: a presença ou ausência de filhos, o fato de os filhos serem naturais ou adotivos e o tipo de relação parental, ou seja, se a figura parental é biológica ou não. Por fim, três são os possíveis aspectos que compõem o microsistema, definido do ponto de vista da relação diádica estabelecida entre os genitores: se o estilo de vida é compartilhado ou separado, se a relação estabelecida é hetero ou homossexual

² A definição proposta por Petzold (1996) é baseada na teoria dos sistemas ecológicos. Para uma melhor compreensão do conceito de sistemas ecológicos, ver o Capítulo 4 deste livro.

e se o padrão de interação é igualitário ou dominante-subordinado.

Pela proposta de Petzold (1996), a combinação dessas 14 variáveis que compõem os cinco sistemas ecológicos produziria, pelo menos, 196 tipos diferentes de famílias, do ponto de vista teórico. Não podemos negar que, nas sociedades contemporâneas, há uma pluralidade de tipos de família e, portanto, a definição ecopsicológica de Petzold inclui a maior parte de tipos de famílias existentes na atualidade, sem produzir preconceito ou exclusão em relação a este ou àquele tipo de família. No entanto, a sua definição é teórica e, apesar de ressaltar critérios de intimidade e intergeracionalidade na constituição de família, estes não são devidamente enfatizados ou considerados do ponto de vista empírico.

Grande tem sido a contribuição da teoria dos sistemas para a compreensão que se tem do conceito de família e de seu funcionamento. Dentre as contribuições, Petzold (1996) ressalta a orientação científica da teoria sistêmica no que tange aos inúmeros processos regulatórios internos e externos à família, considerando: (a) o ponto de vista ecológico; (b) a perspectiva analítica, que focaliza as relações entre gerações, e (c) a visão construtivista, que solidifica a idéia de que a família não é um objeto natural, mas uma idéia, um conceito vivenciado e compartilhado pelas pessoas. Segundo Kreppner (2003), durante as décadas de 1940 e 1950,

novos conceitos baseados na teoria dos sistemas, na cibernética e na teoria da informação, em combinação com velhas abordagens, como a teoria psicanalítica, formou uma perspectiva inteiramente nova sobre a complexidade e a reciprocidade do comportamento humano e seu desenvolvimento dentro da rede de relações e da cultura da comunicação dentro da família. (p. 202)

Para este autor (Kreppner, 2000, 2003), a família é definida por um tipo especial de relação, isto é, as relações intergeracionais entre, pelo menos, um pai ou uma mãe e seu filho. Portanto, para ele, a família é constituída pelas relações e pela transmissão de padrões

de uma geração para outra. A próxima seção focaliza a importância de adotarmos uma visão sistêmica que integre família, desenvolvimento individual e cultura para compreendermos não só o processo de desenvolvimento humano, mas o conceito de família na perspectiva do desenvolvimento, isto é, das interações e relações mantidas entre os diferentes membros de uma família.

FAMÍLIA, CULTURA E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA INTEGRAÇÃO INEVITÁVEL

A família constitui um contexto em desenvolvimento, que promove a evolução dos indivíduos, sendo considerada um nicho ecológico primário para a promoção da sobrevivência e da socialização da criança, transmitindo significado social à vida de seus membros (Kreppner, 1992, 2000). Por ser a família um contexto primário de desenvolvimento, o ciclo de vida do indivíduo se insere no próprio ciclo de vida familiar.

Família e cultura: promovendo o desenvolvimento humano

A concepção dominante, por muito tempo, no âmbito das ciências que estudam a família, restringia o seu papel à transmissão de genes, dando pouca ou quase nenhuma importância para sua função de construção do conhecimento intergeracional. Kreppner (2000) propõe, então, a redefinição da família, priorizando não só o seu importante papel na proteção do funcionamento biológico e na sobrevivência humana, mas também na manutenção e na transmissão de valores, tradições e significados culturais.

De acordo com esta concepção, os membros de determinadas famílias e culturas precisam constantemente se adaptar às demandas e tarefas propostas pelos contextos nos quais estão inseridos (Kreppner, 2000, 2003), uma vez que cada família possui seus próprios padrões de comunicação, que, por sua vez, in-

fluenciam as experiências de seus membros (Burgess, 1926). Segundo Kreppner (2003), esses padrões de comunicação são construídos nas relações estabelecidas pelos indivíduos no contexto da família, com base em um determinado clima emocional associado a eles. Dessa forma,

cada família e sua forma particular de manter a motivação e o significado entre seus membros pode ser interpretada como representando uma “cultura” particular, um tipo de unidade que produz modos peculiares para se comunicar com o mundo externo e para avaliar experiências. (Kreppner, 2000, p. 13)

Essa *cultura familiar* ou *cultura das relações familiares* é entendida como “um conjunto de regras tradicionais, implícitas e explícitas, valores, ações e ambientes materiais que são transmitidos pela linguagem, pelos símbolos e comportamentos, por um grupo de pessoas que interage de forma duradoura” (Saami et al., conforme citado por Kreppner, 2003, p. 208). Assim, a troca entre a criança e seu mundo externo vai formando o que Kreppner (2000, 2003) denomina *ambiente proximal* da criança, o que definirá, futuramente, seus relacionamentos e proverá um fundamento essencial para as suas possibilidades de explorar o mundo e construir significado. Portanto, já nos primeiros meses de vida, a criança engaja-se em diversas interações peculiares com os membros familiares, o que possibilita o estabelecimento e a manutenção de uma relação entre eles.

A família funciona, então, como mediadora desse processo, tanto promovendo uma cultura específica de comunicação e um clima emocional particular, como oferecendo suporte ou, mesmo, impedindo o desenvolvimento de várias habilidades infantis. Em síntese, a potencialidade para promover ou não um ambiente apropriado para o desenvolvimento e a adaptação dos membros familiares pode ser creditada à qualidade das relações estabelecidas entre eles. Mas o que entendemos por interações e relações? São esses conceitos importantes para a compreensão dos processos de desenvolvimento familiar?

Interações e relações: a base para a compreensão da dinâmica familiar

As interações e as relações desenvolvidas entre os membros da família, bem como os padrões de comunicação estabelecidos entre eles nos diferentes subsistemas familiares, constituem as unidades mínimas de análise no estudo dos processos familiares. Mais do que comportamentos isolados, o que interessa no estudo desse sistema são as interações estabelecidas entre seus membros, entre os seus subsistemas e entre estes e o contexto sócio-histórico-cultural.

Os conceitos de interação e relação social desenvolvidos por Hinde (1979, 1997) têm se mostrado adequados ao estudo da dinâmica das relações familiares, conforme enfatizado por Dessen (1994, 1997) e Dessen e Lewis (1998). Segundo Hinde, a interação pode ser compreendida como incidentes ou episódios entre, no mínimo, duas pessoas. Nesses episódios, uma pessoa emite determinado comportamento em direção à outra pessoa e esta, por sua vez, emite uma resposta, formando cadeias de comportamentos que caracterizam o fluxo da interação. Uma interação envolve também uma série de outros aspectos como objetivos, duração, significados, expectativas. Os indivíduos em interação estão em uma troca mútua constante, monitorando um ao outro, o que implica o surgimento de respostas emocionais e interpretações cognitivas, as quais afetam a continuidade ou não dessas interações e o comportamento futuro desses indivíduos.

Uma relação é composta por interações já estabelecidas entre, no mínimo, duas pessoas, envolvendo, portanto, uma história passada que influencia as interações presentes e futuras (Berscheid e Reis, 1998; Hinde, 1979, 1997). As relações incluem trocas verbais e não-verbais entre as pessoas, ao longo de determinado período de tempo, constituindo um potencial para o estabelecimento de interações futuras. Em uma relação social, as interações entre os participantes têm um efeito cumulativo; os indivíduos não precisam estar continuamente em interação para que sua relação seja mantida. Mesmo em períodos em que os indi-

víduos não têm contato, as interações passadas exercem influência e auxiliam a dar continuidade à relação, o que não acontece em interações com pessoas estranhas. Portanto, interações totalmente independentes umas das outras, mesmo que em sequência, não caracterizam uma relação; o que essencialmente a define é a influência de uma interação sobre as outras.

Em síntese, uma interação envolve um ciclo de tempo estritamente limitado e uma relação envolve passado, presente e futuro. As trajetórias de uma relação dependem, sobretudo, das características individuais dos participantes, das influências sociais ou de outras díades na relação, dos processos cognitivos de dissonância e atribuição entre os membros da díade, dentre outros fatores. Os conceitos de interação e relação social constituem a base para as investigações empíricas sobre o funcionamento das famílias. Nesse contexto, os participantes se restringem aos membros familiares que compõem díades, tríades e tétrades na família. Os padrões familiares que se estabelecem entre eles dependem das trajetórias de desenvolvimento de cada indivíduo e do grupo familiar. A conexão existente entre o desenvolvimento do indivíduo e da família é facilmente compreendida a partir dos estágios do ciclo de vida familiar, conforme descrito anteriormente neste capítulo. E a noção de ciclo de vida familiar traz, inerente a ela, a importância das gerações mais velhas na transmissão de valores e crenças, contribuindo para a formação da *cultura das relações familiares*.

A família em uma perspectiva intergeracional

Pensar em desenvolvimento humano significa pensar no estabelecimento de relações que o indivíduo mantém com seus contextos proximais – isto é, a família, o local de trabalho ou estudo, sua comunidade – e com os contextos distais – como os valores, as crenças, a cultura. Para Kreppner (2000), a transmissão de conhecimento acumulado de uma geração a outra é uma idéia central para a compreensão do conceito de ciclo de desenvolvimento cul-

tural, o que reflete a clara inter-relação entre desenvolvimento, família e cultura. A noção de família que percebe o homem como ser relacional, habilitado para acumular conhecimento ao longo das gerações e capaz de estabelecer padrões comuns de valores, crenças e normas, ou seja, de criar e recriar a cultura, é, portanto, essencial.

O sistema familiar e os relacionamentos estabelecidos entre os membros de uma família sofrem modificações ao longo do processo de desenvolvimento familiar e individual. Portanto, uma compreensão mais aprofundada da dinâmica e do funcionamento desse sistema requer considerar, ao menos, três gerações (os avós, os genitores e os filhos) e suas respectivas experiências quanto às transições do ciclo de vida familiar (Carter e McGoldrick, 1989/1995). A socialização da criança e a possibilidade de agregar conhecimento fazem parte da trajetória das diferentes gerações (Kreppner, 2000). Embora haja uma forte influência das gerações mais velhas nas gerações mais novas, a criança é entendida como participante ativo, pois, desde muito cedo, mantém trocas de significados nas relações que estabelece com seus genitores, avós e demais pessoas. E, nessa troca com seus familiares e com outras pessoas, exerce influência na construção do conhecimento intergeracional e na transmissão de significado e cultura no contexto da família.

As transições de um estágio para outro, no ciclo de vida familiar, por sua vez, têm um efeito continuado sobre o desenvolvimento da família, influenciando os membros das diferentes gerações. Esse processo transmite padrões de funcionamento e relacionamento entre seus membros e acarreta estresse e ansiedade próprios desta experiência e do momento vivido no contexto sócio-histórico-cultural. Compreender este processo de transmissão de padrões em um contexto complexo de integração entre família, cultura e desenvolvimento humano constitui um desafio que requer, sobretudo, testar novas alternativas metodológicas de investigação. A próxima seção apresenta as tendências atuais e os desafios metodológicos encontrados quando se adota uma perspectiva do desenvolvimento humano na pesquisa sobre família.

O ESTUDO DA FAMÍLIA NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO

Primeiramente, apresentamos algumas tendências metodológicas que consideramos relevantes e que, se forem incorporadas aos planejamentos de pesquisa, trarão contribuições inovadoras para a compreensão da família e seu funcionamento. Em seguida, apresentamos, resumidamente, como a metodologia usada por Kreppner (2002) tem contribuído para o avanço do conhecimento sobre os processos de comunicação na família.

Tendências atuais: o que é relevante considerar?

As pesquisas sobre desenvolvimento e suas interligações com a família têm sugerido um aumento do número de estudos que privilegiem as interações, em vez de aspectos individuais do comportamento, e que busquem compreender a influência mútua não apenas entre os membros familiares que compõem uma díade, mas também entre os que compõem as tríades, tétrades, etc. (Dessen, 1997; Kreppner, 1995, 2000, 2003). As últimas décadas têm registrado uma mudança no foco de interesse nas pesquisas sobre família, passando de uma visão macrosociológica para uma análise de processos microrregulatórios (Kreppner, 2002). Segundo esse autor, é necessário estudar tanto a estrutura quanto a dinâmica familiar, considerando toda a rede de relações, que consiste de constelações complexas de díades, tríades e combinações de ordem superior de membros da família.

O aumento do interesse pela relação pai-criança (Dessen e Lewis, 1998; Lewis e Dessen, 1999) é decorrente, em parte, dessa mudança de foco de análise. Ao longo de muitos anos, os estudiosos da área de desenvolvimento enfocaram, principalmente, a relação mãe-criança. Com as descobertas da influência da relação conjugal no desenvolvimento infantil, nas décadas de 1970 e 1980 (Belsky, 1981, 1984), o panorama da pesquisa sobre infância

começou a mudar. Os estudos de Belsky, por exemplo, mostraram diferenças nas interações estabelecidas entre um dos genitores e a criança, quando sozinhos e quando o casal e a criança estavam juntos, o que estimulou a inclusão da análise das relações pai-criança. Entretanto, cabe ressaltar que, ainda hoje, há uma prevalência de estudos que focalizam somente a interação mãe-criança, conforme enfatizado por Dessen e Lewis.

O subsistema conjugal constitui fator preponderante de investigação na atualidade, havendo consenso entre os pesquisadores quanto ao pressuposto de que a relação marital exerce um papel importante no desenvolvimento da criança, especialmente nos primeiros anos da infância (Erel e Burman, 1995; Kreppner, 2000, 2003). De acordo com Kreppner, a influência da relação conjugal no desenvolvimento dos filhos ocorre, principalmente, por meio da qualidade da comunicação estabelecida entre os cônjuges. Esta comunicação influencia direta ou indiretamente as trocas comunicativas com os filhos, nas mais diversas situações familiares. Os padrões de comunicação conjugal e parental desenvolvidos em uma determinada família servem, então, de modelo para os filhos, que tendem a reproduzi-los na formação de um novo ciclo familiar.

A metanálise de Erel e Burman (1995) mostra evidências contundentes da influência da relação marital no bem-estar da criança e sugere que a satisfação marital é preditor de uma boa saúde física e emocional dos filhos, enquanto as tensões na relação conjugal produzem um mau funcionamento na relação genitores-criança. Kreppner (2000) também ressalta o impacto da qualidade da relação marital no desenvolvimento adolescente e vice-versa, durante a transição normativa da infância para a adolescência. Segundo esse autor, o momento de transição para a adolescência traz consigo a expectativa de mudanças nos padrões de comunicação familiares, pois contrapõe o indivíduo com a necessidade de auto-afirmação e de desenvolvimento de um novo senso de si mesmo.

Outro aspecto relevante a ser considerado, e que há muito se dá a devida importância

do ponto de vista teórico, é o papel de fatores contextuais na constituição de valores, crenças e práticas parentais, priorizando a complexa relação entre os fatores socioeconômico-políticos e histórico-culturais. Há necessidade de continuar investigando a influência de alguns desses fatores no processo de desenvolvimento, usando delineamentos de pesquisa apropriados para investigação da complexa rede de relações entre diferentes subsistemas, conforme proposto por Bronfenbrenner (1979/1996, 1999). Por exemplo, a classe social e o nível educacional dos indivíduos colaboram na construção dos valores e crenças parentais que, por sua vez, têm um impacto positivo ou negativo nas práticas dos genitores em relação aos seus filhos (Luster, Rhoades e Haas, 1989; Sigel, McGillicuddy-DeLisi e Goodnow, 1992; Tudge et al., 2000; Tudge et al., 1999). Assim, as grandes mudanças ocorridas nos últimos anos, nas sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, nas relações genitores-crianças (Dessen e Torres, 2002), por si só, justificam a continuidade da análise de tais construtos.

Em síntese, os últimos anos têm registrado um aumento crescente da ênfase no papel da família, até mesmo em estágios iniciais do ciclo de desenvolvimento humano, e na bidirecionalidade das influências genitores-criança. O foco de interesse vai além das díades mãe-criança e pai-criança, incluindo o funcionamento da família como um todo, em que as relações estabelecidas entre os cônjuges são consideradas tanto do ponto de vista das relações maritais quanto parentais. Os estudos sobre a dinâmica familiar devem levar em consideração a inevitável inter-relação existente entre o desenvolvimento do indivíduo e da família, as peculiaridades dos diferentes subsistemas dentro da família, os padrões de relação típicos de cada fase do desenvolvimento do indivíduo e do grupo familiar e a inserção da família em um determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Portanto, um enfoque de pesquisa que priorize a interconexão entre família, cultura e desenvolvimento possibilitará uma nova visão sobre a compreensão do desenvolvimento humano. Essa maneira de pesquisar, embora

ainda pouco adotada pelos pesquisadores, “tem contribuído para o surgimento de uma nova visão sobre as diferentes facetas do funcionamento familiar mais relacionada ao desenvolvimento” (Kreppner, 2002, p. 3). Tal abordagem, descrita na seção seguinte, implica focalizar os períodos de transição específicos do ciclo de vida familiar, na tentativa de descrever as tarefas de desenvolvimento da família.

Desafios metodológicos no estudo da inter-relação família e desenvolvimento: uma proposta para gerar dados

Desde o início da década de 1980, Kreppner vem adotando uma abordagem holística do funcionamento da família em suas pesquisas (1988, 1989, 1991, 1992, 1995, 2000, 2001, 2002), focalizando tanto os aspectos estruturais e dinâmicos da interação familiar quanto os componentes de adaptação, tais como o grau de flexibilidade das relações familiares e dos padrões de comunicação e as mudanças ao longo do tempo. Tais aspectos são investigados por meio de uma perspectiva longitudinal da família, durante períodos de transição acentuados no desenvolvimento, como a passagem da infância para a adolescência. A observação direta da comunicação entre cada genitor com cada uma de suas crianças é utilizada como técnica principal de coleta de dados, enquanto entrevistas e questionários fornecem informações complementares.

Adotar uma perspectiva do desenvolvimento da família implica focalizar a rede complexa de relações entre os diferentes membros da família. Com essa perspectiva em mente, Kreppner (2002), em seu estudo sobre as *Relações genitores-filhos: as dinâmicas de comunicações em famílias durante transições dos filhos para a adolescência*, descreveu as mudanças nos estilos de comunicação entre genitores-filhos, durante as transições do primeiro filho para a adolescência. A amostra era composta por 67 famílias de classe média, residentes em Berlim, sendo 47 delas constituídas pelo casal e 20 apenas por um genitor. A coleta de dados foi iniciada quando o primeiro filho (C1) tinha 11

anos e 6 meses de idade e o segundo (C2) era dois anos mais jovem.

As famílias foram acompanhadas por um período de três anos e seis meses, com visitas semestrais, perfazendo um total de oito períodos de coleta de dados. As observações foram realizadas em situações estruturadas, tanto diádicas (M-C1, P-C1, M-C2, P-C2, M-P, C1-C2) quanto triádicas (M-P-C1 e M-P-C2), e consistiam de discussões, cujo tema central, impresso em cartão-estímulo, era fornecido pelo pesquisador. Um dos membros da família lia o conteúdo impresso nos cartões, por exemplo, “alguém na família não limpa o seu quarto como deveria” ou “nós estamos planejando fazer uma excursão juntos, na próxima semana” (p. 8-9), e, em seguida, os participantes discutiam, por dois minutos consecutivos, o conteúdo de cada cartão. As discussões eram registradas em vídeo e, depois, transcritas por observadores independentes, de acordo com um sistema de categorias desenvolvido para analisar modos verbais e não-verbais de comunicação em díades (Kreppner e Ullrich, 1996) e tríades (Kreppner et al., 2002), separadamente. Além das observações, os adolescentes avaliaram a qualidade da relação com seus genitores e vários aspectos da auto-estima, a cada seis meses, por meio de escalas.

Tal planejamento foi elaborado por Kreppner (2002) para responder questões de desenvolvimento tais como:

1. Os genitores lidam com as demandas e novas capacidades do primogênito ao mesmo tempo em que mantêm o estilo de comunicação com o segundo filho? Em outras palavras, “como os genitores interagem com a segunda criança, quando eles mesmos estão enfrentando um processo de adaptação com a passagem do primogênito para a adolescência?” (p. 6)
2. “As adaptações são necessárias nas transições do desenvolvimento de cada criança ou as transições de desenvolvimento do primeiro filho interrompem padrões estabelecidos e o segundo filho tira proveito das adap-

tações pioneiras ocorridas com o irmão mais velho?” (p. 6)

3. “As crianças primogênicas experienciam cenários de comunicação genitores-criança que são similares ou diferentes daqueles experienciados pelas crianças que ocupam o segundo lugar na ordem de nascimento?” (p. 6)

Esses são apenas exemplos de algumas questões que podem ser formuladas quando adotamos uma perspectiva de pesquisa baseada no desenvolvimento do grupo familiar. Para responder questões como essas, é fundamental empregar um planejamento de pesquisa longitudinal – que englobe, no mínimo, o período completo de transição focalizado no estudo em questão – e também incluir toda a família na coleta de dados, usando uma abordagem multimetodológica. Adotar um planejamento tal qual vem sendo proposto por Kreppner (1989, 1991, 1992, 1995, 2000, 2001, 2002) significa, sobretudo, efetuar análises de diferenças nos padrões de comunicação dos subsistemas genitores-filhos, marido-esposa e irmão-irmão, levando em consideração que os padrões de comunicação diferem em díades e tríades. Portanto, para que possamos, de fato, compreender os padrões de comunicação no contexto da família, precisamos desenvolver sistemas de categorias para análise de dados que sejam apropriados e independentes para capturar os padrões de relação que sejam pertinentes aos subsistemas diádicos e triádicos (para detalhes, ver Kreppner, 2001).

O foco de interesse na análise dos resultados de uma pesquisa implementada de acordo com esta abordagem recai, sobretudo, nas mudanças ocorridas no tempo, isto é, na comparação das medidas entre os diferentes períodos de coleta de dados, assim como nas variações de frequência das dimensões ou aspectos selecionados para análise. Por exemplo, no estudo de Kreppner (2002), a análise de dados revelou mudanças na comunicação geral dos genitores com seu primeiro filho ao longo do tempo. Os estilos de comunicação parental como *ensinar* ou *dar atenção* decresceram durante o período de três anos e meio nas situa-

ções diádicas M-C e P-C, enquanto as frequências de comportamentos como *negociação* aumentaram. Comparações entre as dimensões de qualidade das relações e os estilos de comunicação desenvolvidos por pais e mães com seus filhos mostraram que a comunicação do pai com sua filha, mais do que com o filho, é caracterizada pelo estilo de *ensinar*, embora, em termos de *auto-revelação*, os pais se revelem menos para as filhas que para os filhos. Além disso, os pais exibem um grau de tensão maior quando discutem com suas filhas do que quando discutem com seus filhos.

As comparações diádicas e triádicas, por sua vez, fornecem outro tipo de informação. Por exemplo, ao comparar díades genitor-1º filho e genitor-2º filho, os dados revelaram que a *intimidade* dos genitores, o investimento em *ensinar* princípios morais e as *trocas* visando à afirmação de autonomia são menos frequentes nas interações diádicas pai-2º filho. No entanto, quando comparações triádicas são efetuadas, informações específicas emergem por exemplo, os genitores se mostram mais *abertos e relaxados* e a comunicação é mais *reservada e restrita* com a 2ª criança. Kreppner (1995) e Kreppner e Ullrich (1998) mostram claramente que, durante a passagem para a adolescência, há um aumento nos estilos de comunicação que privilegiam a negociação e a afirmação da posição do primeiro filho enquanto sujeito. Eles também observaram mudanças nas trocas comunicativas entre o casal na ausência do filho adolescente – particularmente, um aumento no grau de tensão durante as discussões – e que diferentes padrões de comunicação e divergências quanto à flexibilidade para se adaptar às demandas de autonomia e comunicação adulta de seus filhos emergem nas famílias.

Em síntese, adotando uma abordagem de pesquisa, como a apresentada aqui, podemos descrever não só o processo de desenvolvimento da adaptação familiar e, conseqüentemente, como todos os membros da família são influenciados e influenciam o desenvolvimento de cada um, como também a influência das transições na dinâmica das relações familiares. É interessante notar que Kreppner e Lerner (1989), no capítulo introdutório de seu livro

intitulado *Family systems and life-span development*, apontavam que uma das tarefas mais difíceis no estudo das interações familiares seria “encontrar um nível apropriado de análise empírica para descrever a inter-relação entre o desenvolvimento da família e do indivíduo” (p. 11), desafio assumido pelo próprio Kreppner e descrito, resumidamente, por nós neste capítulo. Acreditamos que este procedimento nos conduzirá na direção de descobertas inovadoras no que tange ao funcionamento das famílias que, por sua vez, desencadearão novas alternativas de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família e as relações que os membros familiares mantêm entre si não podem mais ser analisadas hoje sem levar em consideração a sua integração ao contexto sócio-histórico-cultural. Assim, finalizamos este capítulo com alguns comentários a respeito das transformações ocorridas na família ao longo das últimas décadas, que geraram mudanças no próprio conceito de família, contribuindo para a sua construção teórica enquanto sistema complexo, conforme discutido nas seções anteriores. Em seguida, apresentamos nossas principais conclusões, ressaltando a importância de estudar as relações familiares para a compreensão do processo de desenvolvimento humano.

As transformações ocorridas na família ao longo dos tempos

As transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas nas sociedades ocidentais, particularmente no último século, tiveram impacto na vida familiar, ampliando o entendimento da família como sistema complexo, incluindo não apenas a relação mãe-criança, mas também as demais relações estabelecidas pelos outros membros da família no estudo do desenvolvimento humano. A disseminação do individualismo (Vaitsman, 1994) e as intensas transformações no papel feminino enfraqueceram a relevância do modelo tradicio-

nal nuclear de família e provocaram outras mudanças, tanto no contexto brasileiro (Dessen e Torres, 2002; Gomes-da-Costa, 1998; Neder, 1998; Petrucelli, 1998; Ribeiro et al., 1998; Singly, 2000), como em outros países (Petzold, 1996; Trost, 1995).

As estatísticas mostram uma diminuição na taxa de casamentos, um aumento do número de divórcios e uma redução do número de filhos por família (Petrucelli, 1998; Petzold, 1996; Ribeiro et al., 1998; Trost, 1995). Esses autores defendem a posição de que a diminuição de casamentos não representa uma redução dos relacionamentos conjugais. Ao contrário, o aumento das uniões consensuais estáveis demonstra que os casais têm optado por viver juntos e estabelecer uniões íntimas sem, no entanto, realizarem o matrimônio por meio dos trâmites civil e religioso. Por outro lado, a diminuição do tamanho das famílias e do número de filhos parece ser mais um reflexo do aumento das taxas de divórcio e separação vivenciado por diferentes classes sociais, da inserção da mulher no mercado de trabalho, do surgimento da pílula anticoncepcional e das várias mudanças nos valores socioculturais.

Apesar das diversas mudanças ocorridas nas interações familiares e de um aumento da igualdade e do equilíbrio entre marido e mulher, ainda permanece a manutenção de padrões tradicionais de gênero no âmbito das famílias (Dessen e Braz, 2000). Em outras palavras, as interações mãe-filho baseiam-se em atividades relativas à criação e ao cuidado dos filhos, enquanto o pai continua desempenhando a função de prover o sustento material, embora venha compartilhando cada vez mais com as mães algumas tarefas relacionadas ao cuidado das crianças (Lewis e Dessen, 1999). As evidências mostram que as mulheres ainda são responsáveis pela grande maioria dos trabalhos domésticos e cuidados da criança, enquanto os homens participam apenas como ajudantes (Stratton, 2003).

A ambivalência da mulher em relação ao seu papel profissional e de mãe provocou não só mudanças nas relações maritais e parentais, como também propiciou uma maior valorização do papel dos avós e dos irmãos como agentes de cuidado e suporte social no contexto fa-

miliar (Dessen e Braz, 2000). Apesar da maior participação dos avós e dos pais na vida da família, as crianças estão cada vez mais chegando da escola e encontrando uma casa vazia e participando de arranjos complexos em que o transporte e os seus cuidados são compartilhados com outras famílias. Segundo Stratton (2003), esse estilo de vida tem acarretado mudanças também nos papéis da criança dentro da família, pois é exigido delas uma maior independência e o uso de suas competências técnicas, quer para preparar sua própria comida no microondas, manusear lavadoras ou preparar o seu café da manhã, quer para cuidar de suas próprias roupas e de seus quartos. Evidentemente, não estamos nos referindo aqui às famílias brasileiras pobres ou que vivem abaixo da linha da pobreza, as quais não dispõem de equipamentos domésticos e cuja dinâmica de relações é totalmente diferente de famílias de classe média (Dessen e Torres, 2002).

As modificações nas relações parentais têm sido acentuadas nas últimas décadas, particularmente quanto aos valores relativos à educação e ao processo de socialização dos filhos (Dessen, 1997; Kreppner, 1992; Zamberlan e Biasoli-Alves, 1997). As mudanças ocorreram, particularmente, nos hábitos de alimentação, decorrente do estilo de vida moderna, sobretudo das cidades urbanas de portes médio e grande. Stratton (2003) argumenta que, à medida que houve um aumento da disponibilidade e da variabilidade de alimentos, cada membro da família passou a comer de acordo com suas preferências, em diferentes horários, acarretando uma diminuição das refeições realizadas em conjunto. Essa mudança de hábito das famílias pode acarretar danos, uma vez que as refeições conjuntas constituem uma oportunidade para trocas de interação. Conforme ressaltado por Stratton, fazer as refeições em conjunto pode facilitar formas de interação positiva, enriquecer a experiência e expandir o repertório social da família.

Portanto, as transformações ocorridas nas sociedades industrializadas, principalmente a partir de meados do século XX, provocaram alterações na estrutura e na dinâmica das relações familiares, contribuindo efetivamente para

a concepção contemporânea de família. Essas transformações nos levam a questionar o conceito de família e as idéias de normalidade relacionadas a ela, a tentar compreendê-la como um sistema complexo, influenciado por múltiplos fatores e eventos internos e externos, que sofre variações em função dos contextos cultural, social e histórico.

Conclusões

O presente capítulo apresentou as inter-relações existentes entre o processo de desenvolvimento humano e a família. Considerando que esta vem sofrendo o impacto de diversas mudanças sócio-histórico-culturais nos últimos tempos, conceituá-la e/ou encontrar consenso sobre sua definição tornou-se uma tarefa difícil. No entanto, não podemos negar que “a família ainda continua sendo uma instituição forte e de influência, mas um pouco mais complexa e flexível do que as imagens do passado nos levariam a pensar” (Stratton, 2003, p. 337). De acordo com este autor, independentemente da diversidade de tipos de famílias que caracterizam as sociedades ocidentais contemporâneas, ainda prevalece enraizada a tendência em manter o compromisso e o suporte social e econômico entre os membros de uma família, visando fornecer uma infra-estrutura para o desenvolvimento de suas crianças.

A família é vista, hoje, como um contexto complexo promotor do desenvolvimento primário, da sobrevivência e da socialização da criança, além de ser um espaço de transmissão de cultura, significado social e conhecimento comum agregado ao longo das gerações. Como argumenta Kreppner (2000), família é um construto frágil que está em constante processo de adaptação e readaptação em função de eventos normativos e não-normativos próprios de seu desenvolvimento. Portanto, tanto a criança quanto os membros familiares são participantes ativos nas relações, sendo as influências exercidas entre eles mútuas e bidirecionais. Consequentemente, estudar o desenvolvimento familiar envolve, necessariamente, estudar os processos de comunicação e as interações e rela-

ções existentes entre os membros da família, levando em consideração a fundamental importância do contexto sócio-histórico-cultural.

Dada a importância das relações familiares para o entendimento do processo de desenvolvimento humano, chamamos a atenção dos pesquisadores para o estudo desta inter-relação. Em função de influências recebidas de diferentes campos do saber, como a sociologia, a psicologia e a antropologia, as tendências atuais têm focalizado construções teóricas e metodológicas mais complexas, que se contrapõem a uma visão reducionista dos fenômenos estudados.

Com base na complexidade do sistema familiar, Kreppner (2000) menciona alguns desafios a serem enfrentados pelos pesquisadores da área de desenvolvimento familiar:

1. Analisar as relações familiares do ponto de vista qualitativo e histórico, considerando a capacidade de adaptação e recuperação dos indivíduos e das famílias diante de situações de estresse.
2. Considerar não somente as trocas verbais, mas também aspectos da comunicação não-verbal existentes nas relações.
3. Avaliar o maior número possível de relações em uma família, ou seja, díades, tríades e outras.
4. Criar variáveis descritivas de características molares das relações, ao analisar a comunicação e as interações familiares.
5. Estabelecer recortes centrados nos momentos de transição.
6. Utilizar metodologias longitudinais e amostras mais representativas.
7. Considerar a família como contexto central de produção, manutenção e transmissão de significado e cultura.

Assim, se quisermos entender as inter-relações entre família, desenvolvimento e cultura, precisamos, conforme salienta Kreppner (2003): (a) direcionar o foco de análise não para as pessoas, individualmente, mas para as

relações; (b) compreender que a qualidade emocional da comunicação entre o cuidador e a criança é uma das bases para se estabelecer o funcionamento de uma relação e uma cultura de comunicação comum no seio de uma família e (c) ter em mente que a rede completa de relações de uma família deve ser focalizada, particularmente quando são investigadas influências contextuais nos estágios de desenvolvimento da criança.

Esperamos que esta década seja marcada por um crescente aumento do número de pesquisadores que utilizem diferentes tratamentos metodológicos, que priorizem os processos de desenvolvimento em situações naturais e que enfatizem, sobretudo, o equilíbrio entre procedimentos descritivos e explicativos. Acreditamos que estudar a família sob a perspectiva do desenvolvimento familiar constitui a rota mais promissora para compreender como as crianças aprendem sobre sua cultura e adquirirem os seus valores e, conseqüentemente, desenvolvem uma identidade, que continua sendo fortemente influenciada pelas experiências e relações mantidas com outros membros de sua família, independentemente do tipo de família, ao longo do ciclo de vida.

REFERÊNCIAS

- Amato, P.P. (1995). Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support. *Journal of Marriage and Family*, 55, 628-640.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Berscheid, E. e Reis, H.T. (1998). Attraction and close relationships. Em D.T. Gilbert, S.T. Fiske e G. Lindzey (Orgs.), *The handbook of social psychology* (p. 193-281). New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1979.)
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Burgess, E.W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The Family*, 7, 3-9.
- Carter, B. e McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Em B. Carter e M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (p. 7-29). (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1989.)
- Dessen, M.A. (1994). Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 213-220.
- Dessen, M.A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dessen, M.A. e Braz, M.P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.
- Dessen, M.A. e Lewis, C. (1998). Como estudar a "família" e o "pai"? *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8, 105-121.
- Dessen, M.A. e Torres, C.V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online readings in psychology and culture* (Unidade 13, Cap. 2), (<http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA.
- Duvall, E.M. (1962). *Family development* (2. ed. revisada). New York: Lippincott.
- Elder, Jr., G.H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Erel, O. e Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Gariépy, J.L. (1996). The question of continuity and change in development. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 78-96). New York: Cambridge University Press.
- Gomes-da-Costa, A.C. (1998). A família como questão no Brasil. Em S.M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (p. 19-25). São Paulo: Cortez Editora.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. Londres: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. Londres: Psychology Press.
- Hodkin, B., Vacheresse, A. e Buffett, S. (1996). Concepts of family: Methodological issues in assessing perceived family memberships. Em M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (p. 45-54). Milão: LED Edizioni Universitarie.

- Kier, C., Lewis, C. e Hay, D. (2000). Maternal accounts of the costs and benefits of life experiences after parental separation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 191-202.
- Kreppner, K. (1988). Changes in dyadic relationships within a family after the arrival of a second child. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 143-167). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kreppner, K. (1989). Linking infant development-in-context research to the investigation of life-span family development. Em K. Kreppner e R.M. Lerner (Orgs.), *Family systems and life-span development* (p. 33-64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. (1991). Observation and longitudinal approach in infancy research. Em M.E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (p. 151-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for the children's development. Em L.T. Winegar e J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (p. 161-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. (1995). Padrões comportamentais da família perante um segundo filho. Em J. Gomes-Pedro e M.F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (p. 431-463). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 97-107.
- Kreppner, K. (2002, Outubro). *Parent-child relations. Communication dynamics in families during children's transitions to adolescence*. Conferência ministrada no "Inaugural Meeting of the European Society on Family Relationships (ESFR)", Nijmegen, Holanda.
- Kreppner, K. (2003). Social relations and affective development in the first two years in family contexts. Em J. Valsiner e K.J. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 194-214). Londres: Sage.
- Kreppner, K. e Lerner, R.M. (Orgs.). (1989). *Family systems and life-span development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. e Ullrich, M. (1996). Familien-Codier-System (FCS). Beschreibung eines Codiersystems zur Beurteilung von Kommunikationsverhalten in Familiendynaden [Sistema de Codificação da Família (FCS). Descrição de sistemas de codificação para avaliação do comportamento de comunicação diádico na família]. *Materialen aus der Bildungsforschung*, 57. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- Kreppner, K. e Ullrich, M. (1998). Talk to mom and dad, and listen to what is in between. Em M. Hofer, P. Noack e J. Youniss (Orgs.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (p. 83-108). Greenwich, CT: Ablex.
- Kreppner, K., Ullrich, M. e Trautmann, G. (2002). Familien-Codier-System (FCST). Kategoriensystem zur Beurteilung triadischer Kommunikation in der Familien [Sistema de Codificação da Família (FCST). Sistema de categorias para avaliação da comunicação triádica na família]. *Materialen aus der Bildungsforschung*. Berlin: Max Planck Institut für Bildungsforschung.
- L'Abate, L. (1994). What is developmental family psychology? Em I.B. Weiner (Org. da Série) e L. L'Abate (Org. do Vol.), *Wiley Series on Personality Process: Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (p. 3-23). New York: Wiley.
- Lewis, C. e Dessen, M.A. (1999). O pai no contexto familiar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 09-16.
- Luster, T., Rhoades, K. e Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). *Relationships within the family: A systems perspectives on development*. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 8-25). Oxford, UK: Clarendon Press/University Press.
- Neder, G. (1998). Ajustando o foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil. Em S.M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (p. 26-46). São Paulo: Cortez Editora.
- Olson, M.R. e Haynes, J.A. (1993). Successful single parents. *Families in Society*, 74, 259-267.
- Petrucelli, J.L. (1998). Nupcialidade. Em S.M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (p. 159-171). São Paulo: Cortez Editora.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of "the family". Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (p. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie.
- Ribeiro, R.M., Sabóia, A.L., Branco, C.H. e Bregman, S. (1998). Estrutura familiar: trabalho e renda. Em S.M. Kaloustian (Org.), *Família brasileira: a base de tudo* (p. 135-158). São Paulo: Cortez Editora.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. e Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Singly, F. (2000). O nascimento do "indivíduo individualizado" e seus efeitos na vida conjugal e familiar. Em C.E. Peixoto, F. Singly e V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (p. 13-19). Rio de Janeiro: Editora FGV.

- Stratton, P. (2003). Contemporary families as contexts for development. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 333-357). Londres: Sage.
- Torres, A. (2000). A individualização no feminino, o casamento e o amor. Em C.E. Peixoto, F. Singly e V. Cicchelli (Orgs.), *Família e individualização* (p. 135-156). Rio de Janeiro: Editora FGV
- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. Em J. Gomes-Pedro e M.F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (p. 55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tudge, J., Hayes, S., Doucet, F., Otero, D., Kulakova, N., Tammeveski, P., Meltsas, M. e Lee, S. (2000). Parents' participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 1-11.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammeveski, M.M., Kulakova, N., Snezhkova, I. e Putnam, S. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. Em A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world: Socio-cultural perspectives* (p. 62-96). Londres: Cambridge University Press.
- Vaitsman, J. (1994). *Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Valsiner, J. (1989a). The social nature of human development: Some preliminaries. Em J. Valsiner (Org.), *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (p. 1-16). Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1989b). Basic assumptions in the scientific study of complex psychological phenomena. Em J. Valsiner (Org.), *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (p. 17-42). Lexington, MA: Lexington Books.
- Zamberlan, M.A.T. e Biasoli-Alves, Z.M.M. (Orgs.). (1997). *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção*. Londrina: U.E.L.
- Zamberlan, M.A.T., Camargo, F.C. e Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Interações na família: Revisões empíricas. Em M.A.T. Zamberlan e Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (p. 39-57). Londrina: U.E.L.

As relações maritais e sua influência nas relações parentais: implicações para o desenvolvimento da criança¹

Maria Auxiliadora Dessen
Marcela Pereira Braz

Por ser a família um sistema complexo composto por vários subsistemas que influenciam uns aos outros, a compreensão de sua dinâmica requer que os pesquisadores focalizem a inter-relação entre os subsistemas marido-esposa e genitores-criança (Burgess, 1926; Cicirelli, 1994; Dessen, 1997; Feiring e Lewis, 1978; Kreppner, 1992, 2000; Minuchin, 1985, 1988; Radke-Yarrow et al., 1988; Sroufe e Fleeson, 1988; Stevenson-Hinde, 1988). A idéia de que a relação conjugal influencia a relação parental e que ambas influenciam o desenvolvimento infantil vem sendo amplamente difundida, particularmente a partir de 1980, com os estudos de Belsky (1981, 1984) e Goldberg e Easterbrooks (1984). Recentemente, vários outros estudos têm se dedicado a mostrar tais influências (por exemplo, Collins et al., 2000; Deal et al., 1999; Erel e Burman, 1995).

Este capítulo tem como objetivo central discutir questões relativas às inter-relações entre os subsistemas marital e parental. A primeira parte aborda algumas especificidades das relações conjugais e suas implicações para a vida dos indivíduos, destacando aspectos

como a percepção e a idealização do parceiro e do relacionamento, as influências decorrentes do nascimento de filhos, os tipos de interação e relação marital e satisfação sexual, dentre outros.

A segunda seção apresenta um panorama da pesquisa contemporânea sobre as relações parentais e sua influência no desenvolvimento dos filhos, focalizando a importância dos valores, das crenças e das práticas parentais na socialização das crianças. Na terceira seção, são discutidos aspectos das inter-relações entre estes dois tipos de relações – as conjugais e as parentais – e sua influência no desenvolvimento da criança e da família. Três aspectos de particular importância são destacados: os efeitos da qualidade das relações maritais nas interações que cada cônjuge mantém com os filhos, o que as pesquisas recentes nos contam a respeito de tais efeitos e as associações entre o conflito marital e a ocorrência de problemas de comportamento em crianças pré-escolares. Finalizamos o capítulo tecendo algumas considerações sobre a pesquisa na área, ressaltando a necessidade de os pesquisadores brasileiros implementarem projetos incorporando a noção recente sobre as inter-relações entre as relações conjugais e parentais, para a compreensão do desenvolvimento dos processos familiares e do indivíduo.

¹ Este tema foi amplamente discutido na dissertação de mestrado da segunda autora (Braz, 2002), orientada pela primeira.

AS RELAÇÕES CONJUGAIS: ESPECIFICIDADES E IMPLICAÇÕES PARA OS PARCEIROS

A compreensão dos benefícios e prejuízos que uma relação pode trazer para os indivíduos e quais aspectos determinam ou estão relacionados com a qualidade dos relacionamentos constituem o foco central das pesquisas na área de relações conjugais (Collins et al., 2000; Deal et al., 1999). No decorrer das últimas décadas, especial atenção vem sendo dada aos estudos da satisfação e insatisfação nos relacionamentos e dos fatores associados ao ajustamento ou desajustamento nas relações, sobretudo aqueles que estão intrinsecamente ligados à estabilidade ou à dissolução das relações (Berscheid, 1994; Berscheid e Reis, 1998; Gottman, 1998).

A satisfação marital está associada a diversos fatores demográficos, socioculturais, psicológicos e interpessoais e à correlação entre eles. Dentre tais fatores, destacamos as características individuais dos parceiros; as características percebidas ou idealizadas não só do parceiro, mas também da relação; as expectativas sobre o parceiro e o relacionamento e a natureza da própria relação e do contexto sócio-histórico-cultural em que o indivíduo encontra-se inserido. A seguir, discutimos, brevemente, como alguns desses fatores contribuem para a satisfação ou a insatisfação conjugal.

Percepção do parceiro e do relacionamento e a qualidade das relações conjugais

O primeiro aspecto a ser enfatizado é a percepção e a idealização que os indivíduos têm de seus parceiros e de seus relacionamentos e sua influência na qualidade das relações conjugais. Algumas evidências (Fletcher et al., 1997) mostram que quanto mais idealizadas as percepções do parceiro, maior a satisfação conjugal. Isto é, a percepção positiva que os indivíduos têm dos comportamentos de seus companheiros tem um efeito mais intenso na satisfação do que a percepção negativa. Por exemplo, quando a esposa percebe seu marido como participativo, sensível, honesto, propen-

so a demonstrar afeição e a realizar atividades em conjunto, há uma maior satisfação marital da esposa (Gottman, 1998; Hinde, 1997). Gottman mostrou que “casais infelizes consideram quase todos os traços negativos como característica de seus parceiros (...), enquanto que parceiros felizes consideram quase todos os traços positivos como característica de seus (...) companheiros” (p. 172).

Sprecher (1999) realizou um estudo para investigar as percepções de parceiros acerca das mudanças ocorridas no amor e em outros sentimentos, ao longo de quatro anos de relacionamento, usando questionários e escalas sobre o amor pelo parceiro, o compromisso e a satisfação no relacionamento. A maioria (87%) dos 101 casais de sua amostra era proveniente de classe social média e média alta, com idade média de 20 anos e tempo de relacionamento de, aproximadamente, 18 meses, no início da coleta de dados. Ao final dos quatro anos, 59% dos casais já tinham terminado seu relacionamento e os homens e mulheres cujas relações mantiveram-se intactas perceberam que seus sentimentos positivos (amor, compromisso e satisfação) tinham aumentado progressivamente. Por outro lado, os casais que romperam suas relações relataram uma diminuição geral nos sentimentos positivos em relação ao parceiro pouco antes do término, apresentando maior decréscimo na satisfação e menor no amor pelo parceiro.

Assim, as percepções que os indivíduos têm de suas relações e de seus parceiros influenciam a qualidade e a estabilidade de seus relacionamentos, favorecendo a sua manutenção ou contribuindo para a sua dissolução, conforme demonstrado por Sprecher (1999). Uma das principais conclusões da autora refere-se ao fato de que as pessoas terminam seus relacionamentos não pela falta de amor, mas pela insatisfação ou infelicidade que se desenvolve, o que leva a um bloqueio no crescimento do amor. Por outro lado, ela encontrou evidências de que as crenças sobre o aumento na intensidade do amor e de outros sentimentos positivos estavam associadas com os sentimentos presentes na relação, com uma expectativa positiva do futuro e com a estabilidade dos relacionamentos.

Nascimento de filhos: mudanças nas relações conjugais

O segundo aspecto a ser tratado refere-se a situações específicas ou a momentos de transição normativa que afetam diretamente os indivíduos em desenvolvimento, suas relações conjugais e a dinâmica familiar. Há consenso na literatura (Carter e McGoldrick, 1989/1995; Heavey et al., 1994; Kreppner, 1995; Mebert, 1991; Petzold, 1995; Siqueira et al., 1999) de que, nos primeiros anos de casamento, há uma diminuição da satisfação e, em seguida, um novo aumento. O decréscimo na satisfação conjugal, nesse estágio do desenvolvimento familiar, em geral, está associado ao nascimento do primeiro filho (Belsky, 1981, 1984; Cox et al., 1989; Kreppner, 1988, 1995; Siqueira et al., 1999; Trost, 1995). Este período de transição tem um impacto negativo na qualidade da relação conjugal, provocando uma queda na satisfação marital, associada, na maioria das vezes, às dificuldades que o casal tem para reorganizar a vida familiar e se adaptar a essa nova situação (Dessen, 1997; Dessen e Braz, 2000; Kreppner, 1995).

A divisão das tarefas domésticas e o cuidado dispensado aos filhos são os principais aspectos causadores de conflito entre o casal durante esse período de transição (Carter e McGoldrick, 1989/1995). No que diz respeito à divisão das tarefas domésticas – que está associada não só a este, mas a outros momentos de transição familiar –, quanto maior a contribuição das esposas, menor sua satisfação conjugal e maior a dos maridos (Petzold, 1995). Na verdade, quanto maior a manutenção dos papéis tradicionais de gênero acerca das tarefas de casa, menor a satisfação, especialmente das esposas, pois são elas as principais responsáveis por tais tarefas e pelo cuidado dos filhos (Dessen e Braz, 2000; Perlin, 2001; Petzold, 1995). A rigidez desses papéis tradicionais aumenta a probabilidade de dificuldades no relacionamento marital, enquanto os parceiros que vivenciam um relacionamento mais igualitário estão mais satisfeitos que aqueles que experienciam uma relação em que os papéis tradicionais de gênero são privilegiados (Berscheid e Reis, 1998; Hinde, 1997; Gottman, 1998).

Entretanto, a diminuição na satisfação marital também depende da natureza do casamento e das expectativas que os parceiros têm com relação a suas vidas depois do nascimento do bebê. Quanto maior a discrepância entre as expectativas e a realidade do casamento após o nascimento do primeiro filho, maior é a frequência de sentimentos negativos associados à relação conjugal (Hinde, 1997). Além disso, o medo do marido de perder o afeto da esposa, por ciúme do bebê, e o receio da esposa com relação à sua nova aparência física também estão associados com a insatisfação conjugal nesse momento de transição familiar.

Em síntese, a satisfação marital está associada à complexidade do sistema familiar, de seus subsistemas e de seu ciclo de desenvolvimento, dependente de um processo dinâmico de adaptação a situações novas que extrapolam o espaço restrito da relação (Heavey et al., 1994). Dessa forma, um aspecto importante para manter a satisfação dos parceiros em sua relação é buscar um equilíbrio, para ambos os envolvidos, em face da nova situação. Este ajustamento é fundamental, pois sabemos que uma alta frequência de discussões e atritos entre os cônjuges gera um elevado número de divórcios neste estágio de desenvolvimento da família. Segundo Gottman e Silver (1999), 50% dos divórcios ocorrem exatamente entre os primeiros sete anos de relacionamento conjugal, coincidindo com o nascimento de filhos. Portanto, é importante que nesses momentos de transição os casais possam contar com programas de orientação voltados para o funcionamento da família como um sistema integrado em um contexto em desenvolvimento, conforme descrito no capítulo anterior deste livro.

Estilos de apego e manutenção dos relacionamentos conjugais

O estilo de apego de indivíduos adultos e sua influência na manutenção de seus relacionamentos conjugais constituem tópicos de extrema importância para a compreensão das relações interpessoais. O interesse pelo estudo do estilo de apego em adultos se deu, em especial, pela proposição de Hazan e Shaver (con-

forme citado em Tucker e Anders, 1999) de que há diferenças nas experiências relacionais amorosas dos indivíduos em função de seu estilo de apego (seguro, ansioso/ambivalente ou evitativo).

Tucker e Anders (1999) mostram que os *indivíduos seguros* apresentam um maior conforto em relação à proximidade e menos ansiedade ou preocupação acerca de suas relações, relatando uma maior quantidade de experiências de satisfação e felicidade nelas; seus relacionamentos românticos são caracterizados por interdependência, confiança e compromisso. As pessoas com um estilo de apego caracterizado pela *evitação* têm medo da intimidade; mostram menos dependência de seus parceiros, restringindo os momentos de intimidade e proximidade, e sentem menos angústia após a dissolução de uma relação íntima. Os *ansiosos/ambivalentes* são mais propensos a experienciar ciúme e têm uma preocupação obsessiva com seus relacionamentos; eles acreditam que dependem demais de suas relações e de seus parceiros e, assim, *pecam* por excesso de zelo e cuidado.

Há evidências na literatura (Berscheid, 1994; Berscheid e Reis, 1998; Hinde, 1997; Tucker e Anders, 1999) de que os indivíduos que apresentam um estilo de apego seguro experimentam maior satisfação conjugal que os demais e, também, que quando ambos os envolvidos em um relacionamento íntimo têm um estilo seguro, melhor é a qualidade de sua relação. De acordo com Hinde (1997), o tipo de relação de apego predominante nos indivíduos e sua combinação nas relações conjugais têm um impacto similar para maridos e esposas. Para os maridos, a satisfação é maior quando o grau de ansiedade das esposas é menor; e vice-versa. A ansiedade das esposas está associada, também, com a própria insatisfação delas e de seus maridos, particularmente quando o marido tem dificuldades relativas à intimidade ou apresenta um estilo de apego evitativo.

Tucker e Anders (1999) realizaram um estudo para investigar as correlações existentes entre estilo de apego, exatidão na percepção do parceiro e satisfação nos relacionamentos de casais de namorados, cujas idades variavam de 17 a 27 anos. A média de duração dos

relacionamentos era de seis meses e todos os casais eram heterossexuais. Os parceiros responderam escalas auto-administradas sobre três grandes temas: (a) estilo de apego, (b) qualidade da relação (satisfação, sentimentos de amor e compromisso) e (c) auto-revelação. Os homens e as mulheres com estilo de apego ansioso ou evitativo relataram menor satisfação na relação que os demais participantes e os homens ansiosos foram menos precisos na percepção do amor, da fidelidade e da confiança de suas parceiras que as mulheres. A satisfação dos homens era mais elevada quando eles eram capazes de perceber com precisão o amor de suas parceiras, o que demonstra dificuldades de comunicação de homens ansiosos em relação aos seus relacionamentos e aos sentimentos reais de suas parceiras. As mulheres, por sua vez, relataram maior satisfação quando seus parceiros apresentavam maior intimidade emocional, mas o mesmo não ocorreu entre os homens.

Por ser uma área de estudo relativamente nova, a necessidade de mais pesquisas sobre os estilos de apego e sua influência no relacionamento conjugal e parental faz-se urgente. Tucker e Anders (1999) sugerem que as pesquisas enfatizem as razões pelas quais indivíduos inseguros experienciam relações românticas menos satisfatórias, a natureza da percepção imprecisa dos parceiros e as consequências desta imprecisão, bem como, também, os mecanismos que explicam a associação entre a baixa satisfação relacional e o estilo de apego ansioso para os homens.

Sentimentos e comportamentos negativos em casamentos felizes e infelizes

Há consenso entre os pesquisadores de que os sentimentos e os comportamentos negativos dos cônjuges referentes aos seus relacionamentos e parceiros levam à deterioração progressiva do casamento (Gottman, 1993, 1998; Gottman e Katz, 1989; Gottman e Levenson, 1992; Gottman e Silver, 1999; Katz e Gottman, 1993; Levenson et al., 1994). Após diversos anos de pesquisas científicas sobre a qualidade dos relacionamentos conjugais, Gottman e

Silver (1999) publicaram o livro *Sete princípios para o casamento dar certo*, direcionado ao público em geral. Embora o livro não possua um caráter estritamente científico, todo o seu discurso está baseado em estudos com apurado rigor teórico-metodológico, trazendo contribuições valiosas não somente à pesquisa na área, mas também aos casais interessados em melhorar ou manter a qualidade de seus relacionamentos íntimos. As diferenças entre casamentos felizes e infelizes e o que é possível fazer para manter um relacionamento qualitativamente saudável constituem o tema central de análise.

Segundo Gottman e Silver (1999), os casais felizes engajam-se em interações mais construtivas nas quais predominam a reciprocidade positiva e a capacidade de entendimento e de respeito mútuo entre os cônjuges. Eles descobrem “uma dinâmica para viver o dia-a-dia: impedir que seus pensamentos e sentimentos negativos recíprocos (comuns em todos os casais) dominem os positivos” (p. 15). Por outro lado, os relacionamentos mantidos por casais infelizes têm como característica básica o pessimismo e a reciprocidade de pensamentos e sentimentos negativos entre os cônjuges. De acordo com Gottman (1998), as interações entre os cônjuges são caracterizadas por grande rigidez estrutural e previsibilidade das seqüências interativas, reciprocidade negativa, interrupções, desacordos, soluções negativas e autoritarismo. Os cônjuges felizes e satisfeitos apresentam esses comportamentos em um nível bastante menor.

Embora os sentimentos e os comportamentos negativos estejam associados com a insatisfação marital e com a elevação do pessimismo ao longo do tempo (Gottman, 1998), precisamos levar em consideração que os comportamentos socioemocionais dos parceiros e suas conseqüências para a qualidade dos relacionamentos conjugais dependem de, pelo menos, três fatores básicos: (a) a complexidade dos contextos interno e externo que envolve as relações maritais, (b) os efeitos distintos dessa complexidade em função do sexo (maridos *versus* esposas) e (c) a interdependência e a influência que os cônjuges exercem, direta e indiretamente, uns sobre os outros.

Padrões de relação marital e casamentos ajustados e desajustados

O tipo de relacionamento que um casal estabelece ao longo dos anos de convivência, ou seja, os diferentes padrões de interação dos cônjuges influenciam distintamente a satisfação e a estabilidade conjugal. Gottman e Levenson (1992) investigaram os relacionamentos de 73 casais, que foram subdivididos em dois grupos: ajustados e desajustados. Os casais ajustados eram aqueles em que tanto o marido quanto a esposa apresentavam, significativamente, mais falas positivas que negativas, enquanto que os desajustados tinham, pelo menos, um dos cônjuges cuja fala possuía inclinações mais negativas. Os casais foram avaliados por medidas fisiológicas, de auto-relato (questionários, escalas, inventários) e de observação direta do comportamento. Os casais desajustados relataram problemas maritais mais graves e maior prejuízo à saúde que os ajustados; são mais defensivos, obstinados, raivosos, retraídos, tristes e menos afetivos e interessados em seus parceiros. Além disso, engajam-se, com maior freqüência, em situações de conflito e reclamam mais do que os indivíduos cujas relações conjugais são bem-ajustadas. Os casais ajustados, por sua vez, mantêm um equilíbrio no qual as trocas verbais positivas são mais freqüentes que as negativas, comparadas aos casais desajustados, que têm uma taxa de trocas verbais negativas igual ou superior à das positivas. Os resultados desse estudo indicam que a baixa satisfação marital leva os cônjuges a considerarem a dissolução, a separação eventual e o divórcio e que há diferenças de gênero entre os cônjuges. As esposas apresentaram mais doenças, raiva e reclamação que os maridos; estes apresentaram mais afeto neutro que as esposas. Essas diferenças foram atribuídas à probabilidade social que as mulheres têm de se responsabilizarem pelo equilíbrio afetivo do casamento e de manterem o casal focalizado na resolução de um problema conjugal.

Com o intuito de aprimorar a tipologia de relações conjugais, Gottman (1993) realizou outro estudo com objetivo de investigar os papéis que o engajamento, a evitação e o au-

mento gradual da intensidade do conflito exerciam na relação conjugal. Setenta e nove casais participaram de três momentos de conversação, envolvendo os seguintes temas: eventos cotidianos, resolução de conflito e um tópico prazeroso. Após quatro anos, os casais foram contatados novamente e 73 aceitaram participar da segunda fase do estudo. Os cônjuges responderam questionários e escalas relativos à satisfação marital e à possibilidade de dissolução conjugal.

Gottman (1993) identificou dois tipos de casais: os estáveis e os instáveis. Os casais *estáveis* incluíam os cônjuges *engajados*, subdivididos em *volúveis* e *consistentes*, e os *evitativos*. Os casais *instáveis* eram compostos por indivíduos *hostis* e *hostis-indiferentes*. Ele constatou diferenças claras entre os grupos de casais. Cada grupo possuía um padrão de interação distinto em decorrência do equilíbrio estabelecido entre aspectos positivos e negativos do relacionamento conjugal. Dentre os casais estáveis, os volúveis apresentaram elevadas taxas de afeto positivo e negativo; os consistentes mostraram níveis moderados destes dois tipos de afeto e os evitativos, baixos níveis de sentimentos positivos e negativos. Os casais instáveis apresentaram um desequilíbrio entre aspectos positivos e negativos, predominando o pessimismo sobre os comportamentos satisfatórios, principalmente nos casais hostis-indiferentes.

Além das tipologias que classificam os casais, é comum encontrar estudos tratando do padrão de interação conjugal em situações de conflito, em que um dos indivíduos torna-se emocionalmente retraído e o outro parceiro, persistente ou perseguidor (Gottman, 1998; Heavey et al., 1994). Em geral, as interações conflituosas, em que um dos parceiros responde ao comportamento negativo do outro com o retraimento, são características de relacionamentos infelizes (Gottman, 1998). Alguns autores (Aldrich et al., 1999; Christensen e Heavey, 1990; Heavey et al., 1994) afirmam que esse padrão interativo está associado ao sexo, isto é, as mulheres são mais propensas a demandar e os homens a retrair. Em uma situação típica de conflito, as esposas tendem a levantar e a persistir nas questões que suscitaram os desacordos e os maridos, a utilizar di-

versos artifícios para evitar a discussão. Esta situação gera frustração e insatisfação para ambos os cônjuges.

Turgeon e colaboradores (1998) examinaram a relação temporal entre a persistência das esposas e as respostas dos maridos, em interações maritais nas quais as esposas solicitavam mudanças nos comportamentos dos seus companheiros. Participaram do estudo 20 casais de classe média, sendo 10 satisfeitos e 10 insatisfeitos. A média do tempo de convivência dos casais era de oito anos e um mês e a média da idade dos maridos e esposas era de 35,9 e 32,5 anos, respectivamente. Os participantes responderam uma escala de ajustamento conjugal e foram observados, durante 15 minutos, discutindo uma solução satisfatória para o ponto de maior conflito entre o casal. Os dados observacionais foram codificados com base em dois grandes grupos de categorias: (a) verbais (requisitar, reclamar, criticar, descrever um problema, retrair-se, discordar racionalmente, aceitar e fugir do assunto) e (b) de afeto (positivo, neutro, ansioso, hostil e disfórico).

Os autores (Turgeon et al., 1998) testaram duas seqüências: a persistência das esposas levando ao retraimento dos maridos e o retraimento dos maridos levando à persistência das esposas. Eles verificaram que as esposas são mais persistentes que os maridos, e estes, mais retraídos que suas parceiras. A persistência das esposas aumenta a probabilidade de o marido discordar racionalmente delas e motiva ainda mais a retração deles, embora não tenha havido diferenças entre casais satisfeitos e insatisfeitos. Quanto à expressão de sentimentos, os casais infelizes apresentaram mais ansiedade e menos afetos positivos e neutros que os felizes. As esposas foram mais hostis e disfóricas, e sua hostilidade apresentou correlação com a hostilidade dos maridos; já os maridos mostraram-se mais ansiosos e neutros.

Em síntese, o tipo de interação estabelecida entre os cônjuges, e sua capacidade de equilibrar emoções e comportamentos, leva a uma maior ou menor satisfação conjugal. Além disso, a existência do ciclo persistência-retraimento entre esposas e maridos demonstra que o retraimento dos maridos tem um papel importante no desenvolvimento da insatisfação

marital, pois conduz à progressão do estresse conjugal. Contudo, essa área requer, ainda, investigações mais profundas, particularmente sobre os padrões de interação entre casais e suas implicações para a qualidade dos relacionamentos conjugais.

Tempo despendido e atividades realizadas em conjunto x satisfação marital

Há algumas evidências de que o tempo que um casal passa junto está associado à satisfação marital (Hinde, 1979, 1997). Essa associação pode ter duas direções: (a) o tempo despendido juntos aumenta o companheirismo e a comunicação entre os cônjuges e, conseqüentemente, a satisfação ou (b) quanto mais satisfeitos estão os casais, maior a necessidade de passarem mais tempo juntos. Entretanto, não é somente o tempo despendido juntos que tem impacto na satisfação conjugal, mas também o tipo de atividade que os parceiros realizam juntos e a forma como essas atividades são escolhidas. Quando os parceiros têm maior motivação intrínseca na escolha das atividades e, em conseqüência, sentem prazer na realização dos programas em conjunto, há maior satisfação entre os cônjuges do que quando as atividades possuem um caráter *obrigatório* ou externo.

No entanto, mais importante ainda parece ser a comunicação envolvida no tempo que os parceiros passam juntos e as trocas de opiniões, não só sobre a atividade, mas também sobre o relacionamento (Hinde, 1997). Tempo despendido e atividades realizadas em conjunto por diferentes tipos de casais, bem como a qualidade da comunicação entre eles durante a realização de atividades conjuntas são variáveis que precisam ser mais bem investigadas para que possamos compreender a dinâmica dos relacionamentos de casais.

Satisfação sexual e sua influência na qualidade das relações conjugais

O último aspecto a ser tratado nesta seção é a influência da satisfação sexual na quali-

dade das relações conjugais. A satisfação nas relações maritais tem sido associada à satisfação sexual e vice-versa. Entretanto, vários outros aspectos podem estar relacionados com uma vida sexual satisfatória, como as sensações de cuidado, de auto-afirmação, as trocas de afetos positivos e os sentimentos de adequação como parceiros conjugais, caracterizando uma rede de influências bidirecionais entre a satisfação global e a qualidade do relacionamento sexual (Hinde, 1979, 1997).

A sexualidade merece grande destaque na vida dos casais e na escolha de parceiros e, aparentemente, a valorização de características relativas à atração física, à saúde e à juventude dos companheiros ocorre com mais frequência entre os homens, independente de sua preferência sexual. Féres-Carneiro (1997) realizou um estudo cujo objetivo era investigar o processo de escolha amorosa em homens e mulheres hetero e homossexuais, mostrando que os indivíduos heterossexuais tendem a valorizar qualidades semelhantes em seus parceiros, como a fidelidade, o companheirismo, a integridade, o carinho e a paixão. Entretanto, há diferenças entre homens e mulheres heterossexuais: as mulheres valorizam também a capacidade econômica, a ambição e a competência profissional na escolha de seus parceiros; já os homens valorizam mais atributos como juventude e atração física em suas parceiras.

Otta e colaboradores (1998) realizaram uma pesquisa sobre a escolha de parceiros heterossexuais, analisando proclamas de casamento, em São Paulo. Os resultados mostraram que os homens, independentemente da faixa etária, tendem a escolher parceiras mais jovens que eles, e, à medida que vão ficando mais velhos, aumenta a diferença de idade entre eles e suas parceiras. As mulheres, por sua vez, apresentam o padrão inverso, isto é, casam-se, de preferência, com parceiros mais velhos. Esses resultados podem ser interpretados à luz das teorias biológicas, cujo pressuposto é de que os indivíduos buscam parceiros visando ao sucesso reprodutivo. Os homens procurariam, então, mulheres jovens e fisicamente atraentes, possivelmente mais saudáveis e motivadoras do contato sexual, enquanto as mulheres escolhem parceiros mais ve-

lhos que tenham potencial reprodutivo e possuam condições materiais para manter a parceira e sua prole.

No entanto, outras explicações teóricas são possíveis. Com base nos aspectos sócio-histórico-culturais, Otta e colaboradores (1998) afirmam que a expectativa social favorece a sexualidade masculina no que diz respeito ao prazer sexual e à reprodução, mas desencoraja a vida sexual feminina. As mulheres, especialmente as mais maduras que se relacionam com parceiros mais jovens, são ainda percebidas de forma preconceituosa. Essas crenças favorecem a manutenção da prática de que os homens, independente da idade, podem e devem se casar com mulheres mais jovens que eles e viver uma sexualidade livre e ativa, enquanto as mulheres devem resguardar-se e relacionar-se com parceiros mais velhos, visando, especialmente, à reprodução e à constituição da família.

A relação entre a satisfação sexual e as várias dimensões do bem-estar nas interações conjugais é complexa (Hinde, 1997). A comunicação estabelecida pelo casal no que tange à sexualidade está associada com a satisfação sexual e, conseqüentemente, com o ajustamento dos indivíduos nas relações conjugais, não sendo possível reduzir a compreensão da sexualidade e de sua influência na qualidade das relações maritais somente com base nos aspectos emocionais, físicos, raciais e de gênero. Vários fatores extra-relacionais afetam o ajustamento conjugal, como a situação do casal com uma criança pequena, o vínculo com o emprego, o envolvimento em um curso universitário, a necessidade de cuidar de um parente idoso, o acesso ou não a recursos financeiros, dentre outros aspectos. Esses fatores têm um impacto na relação, diminuindo as oportunidades de interação, provocando percepções de desigualdade na distribuição de tarefas domésticas e o aparecimento de situações conflituosas.

Tanto características individuais (idade, sexo, estágio de desenvolvimento, traços de personalidade) quanto aspectos relacionais (comunicação, compromisso, percepção, sexualidade) e fatores externos (situação financeira, aspectos culturais e sociais, família de origem) exercem influência na satisfação dos indivíduos

em uma relação íntima. As relações que cada cônjuge mantém com os filhos, por sua vez, não só influenciam as relações conjugais como também o próprio desenvolvimento das crianças, constituindo uma rede complexa de influências, difícil de ser estudada. A próxima seção é dedicada a fornecer subsídios para a compreensão de como as relações parentais afetam o desenvolvimento dos filhos. Os aspectos relativos à inter-relação dos subsistemas familiares (parental e conjugal) e suas implicações para a compreensão do funcionamento da família como um todo e da dinâmica do processo de desenvolvimento de seus membros são discutidos na seção posterior.

AS RELAÇÕES PARENTAIS E SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DOS FILHOS

Embora a compreensão das relações conjugais seja importante para o estudo do desenvolvimento infantil, há um conjunto de fatores que contribuem e estão associados aos modos pelos quais pais e mães influenciam o desenvolvimento de seus filhos (Emery et al., 1992). Dentre tais fatores, destacamos o tipo de relacionamento estabelecido entre os genitores e suas crianças, o ajustamento dos genitores na vida adulta e as fontes de estresse na família (Belsky, 1981, 1984; Cox et al., 1989; Gottman e Katz, 1989).

Com o objetivo de integrar as relações parentais e o desenvolvimento infantil, Belsky (1984) desenvolveu um modelo para explicar os processos e os determinantes das relações parentais. De acordo com este autor, há três dimensões determinantes que compõem o modelo: (a) os recursos psicológicos pessoais dos genitores; (b) as características da criança e (c) as fontes contextuais de estresse e suporte. Esse modelo presume que o funcionamento parental é multideterminado, podendo ser influenciado direta ou indiretamente pelas fontes contextuais de estresse e suporte. A influência direta traz prejuízos ou benefícios diretos à relação genitor-criança, enquanto a influência indireta afeta o bem-estar psicológico do genitor e, conseqüentemente, seus comportamentos parentais. Por outro lado, a personalidade

do indivíduo influencia as fontes contextuais de suporte e estresse, as quais oferecem *feedback* na constituição das relações parentais. De acordo com o autor, os recursos psicológicos pessoais do genitor são mais eficientes em restringir as influências do estresse na relação genitor-criança que as fontes contextuais de suporte, e estas, por sua vez, são mais eficientes que as características da criança.

O processo de educar um filho envolve o sistema de valores e crenças dos genitores que, por sua vez, influenciam suas ações e práticas, facilitando ou dificultando o alcance de determinados objetivos (valores) que os genitores almejam para suas crianças (Biasoli-Alves, 1997; Tudge et al., 1999; Zamberlan, 1997). Identificar os valores e as crenças dos genitores sobre a educação de filhos constitui um dos passos essenciais para a compreensão do processo de socialização da criança. Portanto, discutimos, a seguir, a importância dos valores, crenças e práticas parentais para o desenvolvimento da criança e tecemos comentários a respeito da metodologia de pesquisa sobre as relações parentais, com destaque para o processo de socialização da criança.

A importância dos valores, crenças e práticas parentais

Os genitores são as primeiras pessoas com as quais a criança interage com maior regularidade e por mais tempo, desde o seu nascimento (Bronfenbrenner e Morris, 1998); além disso, eles são “(...) uma fonte primária de influência genética, social e psicológica” (Sigel et al., 1992, p. vii). É na relação entre a criança e seus genitores que se estabelecem os intercâmbios culturais por meio dos quais os valores, as crenças e as práticas são transmitidos de uma geração para outra. Segundo Luster e colaboradores (1989), as crenças sobre o cuidado dos filhos agem como mediadoras entre os valores e os comportamentos parentais. Esse processo ocorre da seguinte forma: uma mãe que deseja, por exemplo, que seu filho se torne obediente e submisso às regras (valor) por ela impostas provavelmente acredita que não pode expressar claramente seus sentimentos

de amor e afeto pelo seu bebê, segurando-o ou balançando-o muito, pois pode mimá-lo, tornando-o desobediente (crença) e, por isso, não balança seu bebê quando este está chorando (prática ou comportamento).

Os valores e as crenças parentais constituem o principal ponto de contato entre a cultura social mais ampla e a cultura pessoal e exercem influências nas práticas dos genitores dirigidas às suas crianças. Um dos temas que tem merecido a atenção de psicólogos e educadores nos últimos anos refere-se às diferenças nos modos de educar de pais e mães provenientes de contextos sociais distintos. A questão básica é: genitores de classes sociais distintas apresentam comportamentos parentais diferentes e valorizam características diferentes em suas crianças? De acordo com as proposições de Kohn (1979), quanto mais baixa a classe social, mais provável a valorização da conformidade e autoridade externa e, quanto mais alta, mais freqüente é a valorização da autonomia, do autocontrole e da responsabilidade. As práticas também diferem, isto é, “em função de seus valores serem diferentes, os genitores de classes média e pobre avaliam diferentemente a importância relativa do suporte e da restrição na criação de filhos” (Kohn, 1979, p. 45).

Luster e colaboradores (1989) realizaram um estudo para examinar a relação entre valores parentais e comportamento maternal. Participaram do estudo 65 díades mãe-criança provenientes de Nova York. As crianças tinham uma idade média de 15 meses e as mães de 26 anos; 52% eram meninos e 43%, primogênitos. A maioria das mães era casada (83%) e dona-de-casa (60%). Os resultados mostraram que a educação, o prestígio ocupacional das mães e a renda familiar estão negativamente correlacionados com a conformidade e positivamente com a autonomia. As mães que valorizavam a conformidade davam ênfase à restrição de comportamentos inadequados, acreditavam que genitores eficientes eram disciplinadores e exerciam controle no comportamento exploratório de seus filhos, usando, sobretudo, estratégias punitivas. Por sua vez, as mães que valorizavam a autonomia enfatizavam este papel no alcance do comportamento desejável

da criança, acreditavam que suas crianças deveriam ser livres para explorar o ambiente e ofereciam mais suporte emocional aos filhos.

Em síntese, as crenças parentais sobre o cuidado dos filhos estão baseadas nos resultados que os genitores esperam alcançar com suas crianças, isto é, estão correlacionadas com os valores parentais e com o comportamento de oferecer suporte aos filhos. Apesar da relevância do estudo de Luster e colaboradores (1989) para a literatura na área de valores e crenças parentais, chamamos a atenção para o fato de que os dados foram coletados em apenas um ponto no tempo e que as evidências encontradas são correlacionais; portanto, sua interpretação deve ser cautelosa.

Além da classe social, o nível de escolaridade dos genitores também influencia a transmissão intergeracional de valores, crenças e práticas. Segundo Goodnow e Collins (1990), o nível de escolaridade é um importante preditor dos efeitos das atitudes e comportamentos da mãe em relação às suas crianças. O nível de escolaridade é até mais importante que outros aspectos presentes na interação mãe-criança, pois envolve um sistema diferenciado de valores, crenças e, conseqüentemente, de práticas de socialização. Mugnatto (1997) realizou um estudo sobre os padrões interativos de mães com seus filhos em uma situação estruturada de supervisão de uma tarefa que envolvia conhecimento acadêmico. Mães analfabetas apresentaram um estilo mais *autoritário*, uma linguagem de controle dos filhos expressa predominantemente por sinais não-verbais e uma maior ansiedade na situação de observação. Seus filhos, por sua vez, apresentaram respostas compatíveis com esses comportamentos das mães, esperando pela opinião ou pela ordem dela para executarem a tarefa e apresentando menos oposição ativa às suas designações. As mães alfabetizadas, por outro lado, apresentaram uma linguagem mais elaborada com suas crianças, sugeriram mais que ordenaram e promoveram um clima de afetividade e cooperação ao desenvolver a tarefa, usando estratégias de controle mais sutis com seus filhos. Seus filhos também responderam adequadamente a essa demanda, realizando a tarefa com maior independência da mãe e apre-

sentando maior oposição ativa a ela, mas aceitando suas sugestões e impondo seus interesses e sua competência.

Estudos sobre socialização da criança: a base para a compreensão das relações parentais

Os pesquisadores têm unido esforços para compreender como ocorrem os processos de socialização da criança. Os estudos contemporâneos têm empregado métodos estatísticos complexos e delineamentos de pesquisa que capturam a complexidade do mundo real, sem sacrificar o rigor necessário para inferir relações causais, incluindo múltiplas fontes de influência, como a dos componentes inatos e ambientais do desenvolvimento e suas interações.

Collins e colaboradores (2000) retomaram a antiga dicotomia entre as influências genéticas e ambientais, delineando os fatores-chave das abordagens contemporâneas que têm como foco o estudo sobre a socialização da criança pelos genitores. Segundo eles, os dados empíricos recentes sobre a influência parental no desenvolvimento da criança oferecem explicações mais sofisticadas e menos deterministas que as teorias e pesquisas anteriores. A estratégia mais comum utilizada tem sido o uso de delineamentos longitudinais de curto prazo, os quais permitem distinguir os efeitos parentais das características da criança. Nestes estudos, os aspectos relativos à criança e ao seu desenvolvimento são medidos em mais de um ponto no tempo, o que permite excluir explicações que não incluam as associações entre fatores que os genitores e suas crianças compartilham, como os genes e o *status* socioeconômico. Entretanto, aspectos como a hereditariedade e as características do grupo de pares dos indivíduos em desenvolvimento ainda têm sido negligenciados, havendo uma supervalorização de dados correlacionais e falhas ao interpretar, especialmente, os efeitos da hereditariedade.

As influências ambientais vão além dos genitores e incluem as diferenças individuais das crianças. Considerando essa proposição, a pesquisa sobre socialização da criança, hoje, é

guiada pela perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Sob esse ponto de vista, as famílias se apresentam como fontes importantes de influências para as crianças. Entretanto, há influências simultâneas de outras esferas sociais – como do grupo de companheiros, da escola, da vizinhança, do contexto sócio-histórico-cultural – que acrescentam, formam e moderam o efeito da família (Bronfenbrenner, 1999). É conveniente lembrar que a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner reforça a significância das influências parentais no desenvolvimento da criança e, também, apresenta a natureza interativa e sinérgica, mais do que aditiva e competitiva, das ligações entre a família e outras influências, conforme descrito, em detalhes, nos capítulos 4 e 6.

Os efeitos das relações conjugais e parentais, das influências não-familiares e do papel do contexto social estão todos inter-relacionados. As mensagens de determinada cultura são comunicadas pelos genitores ativamente e, da mesma forma, reconstruídas também ativamente pelos filhos que as recebem; a transferência das mensagens culturais dá-se de forma bidirecional e reconstrutiva da geração mais velha para as gerações seguintes (Valsiner et al., 1997). Os genitores tornam-se, assim, mediadores da associação entre os contextos social, cultural, econômico e histórico e o comportamento e a personalidade das crianças. Estas forças contextuais, por sua vez, afetam a forma de os genitores se comportarem e podem acentuar ou atenuar o efeito do comportamento parental no desenvolvimento das crianças. Em função disso, a influência dos genitores no desenvolvimento das crianças deve ser compreendida considerando, pelo menos, as inter-relações entre o contexto (valores, crenças e práticas parentais) e as características e o papel ativo do indivíduo em desenvolvimento (criança), os quais se modificam ao longo do tempo (Cole, 1992).

Apesar da ênfase dada às relações parentais e sua importância para o desenvolvimento das crianças, particularmente a partir de meados do século passado, a importância atribuída às inter-relações entre as relações maritais e as parentais para a compreensão do desenvolvimento da criança é recente. Sabe-se, atual-

mente, que existe uma correlação consistente e bem fundamentada entre a qualidade da relação conjugal e a qualidade da relação dos genitores com seus filhos e que ambas estão associadas ao desenvolvimento e ao comportamento da criança (Bigras e Paquete, 2000; Brody, Pellegrini e Sigel, 1986; Carter e McGoldrick, 1989/1995; Cox et al., 1989; Deal et al., 1999; Emery et al., 1992; Erel e Burman, 1995; Heavey et al., 1994; Siqueira et al., 1999). A próxima seção descreve os principais pontos teóricos que caracterizam o entendimento das inter-relações entre as relações marido-esposa e genitores-criança e aponta algumas evidências empíricas que oferecem suporte a esse campo teórico.

AS INTER-RELAÇÕES ENTRE AS RELAÇÕES CONJUGAIS E PARENTAIS: INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Na tentativa de compreender melhor as inter-relações entre as relações conjugais, parentais e o desenvolvimento de crianças pré-escolares, discutimos, primeiramente, como as relações que os genitores mantêm entre si, no papel de marido-esposa, influenciam os seus papéis de pai e de mãe. Em seguida, apresentamos um panorama das contribuições de pesquisas recentes para esclarecer os efeitos da qualidade das relações maritais nas relações parentais. Finalmente, discutimos os prejuízos causados no desenvolvimento da criança em função de desequilíbrios nos relacionamentos familiares.

Efeitos da qualidade das relações maritais nas interações genitores-criança

A relação marital tem um papel fundamental tanto para as relações estabelecidas entre os genitores e seus filhos quanto para o desenvolvimento de suas crianças, em geral. Relações conjugais satisfatórias são fontes de apoio para maridos e esposas, favorecendo relações parentais de boa qualidade. Isto é, casamentos *bons* estão ligados positivamente à

sensibilidade parental e casamentos *ruins*, à insensibilidade dos genitores e, conseqüentemente, a um desenvolvimento infantil bem ou mal-ajustado, respectivamente.

Brody e colaboradores (1986) realizaram uma pesquisa para examinar a associação entre a qualidade das relações maritais e as interações dos genitores com suas crianças de idade escolar. Eles concluíram que as mães insatisfeitas tendem a compensar seus filhos, sendo mais responsivas e demandando mais de suas crianças; já os pais emitem comportamentos mais negativos e intrusivos em relação aos filhos. Em contraposição, os cônjuges satisfeitos tendem a ter coerência entre si e com seus filhos. Em seu estudo, os cônjuges que ofereciam suporte mútuo e cujas relações maritais eram satisfatórias apresentavam maior sensibilidade em seu papel parental que os cônjuges cujas relações eram insatisfatórias.

Goldberg e Easterbrooks (1984) investigaram a hipótese de que relações conjugais harmoniosas estariam associadas com a sensibilidade parental e com conseqüências positivas para a criança, enquanto que a discórdia marital estaria relacionada com estilos parentais pobres e desfavoráveis aos filhos. Eles mostraram que tanto efeitos diretos (ajustamento conjugal do marido influenciando seu modo de ser pai), quanto efeitos indiretos (satisfação marital da esposa e sua influência na maneira de seu marido ser pai) estão associados ao funcionamento conjugal, às atitudes, às percepções e aos comportamentos parentais.

Com base nessa linha de pensamento, Gottman e Katz (1989) propuseram a hipótese de que a discórdia marital apresentaria uma correlação muito alta com os problemas de comportamento das crianças, sendo o desenvolvimento social da criança, em especial sua habilidade para regular seus estados emocionais, o aspecto mais vulnerável à influência dos problemas conjugais. Para testar essa hipótese, eles desenvolveram um estudo que objetivava investigar os efeitos da discórdia marital na saúde física de crianças pré-escolares e nas interações destas com seus pares. Participaram do estudo 56 famílias, 24 com uma criança do sexo masculino e 32 com uma do sexo feminino, cujas idades variavam de 4 a 5

anos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram escalas, entrevistas, observação direta do comportamento e medidas fisiológicas (taxas de batimento cardíaco, atividade somática geral e produção hormonal relacionada ao estresse). Eles concluíram que o estresse marital pode dificultar o desenvolvimento das relações sociais da criança e aumentar sua suscetibilidade a doenças físicas. Ao interagir com a criança, ensinando uma tarefa, os genitores que apresentavam insatisfação conjugal e tinham uma defesa fisiológica abaixo do esperado caracterizavam-se por um estilo parental frio, não-responsivo e irritadiço. Esse estilo de interação foi associado não somente à raiva e à falta de obediência e submissão da criança, mas também aos elevados níveis de hormônios relacionados ao estresse encontrados entre os genitores. Filhos de casais insatisfeitos tendiam a brincar menos, a apresentar uma frequência maior de interações negativas com seus pares e a ter uma saúde pior que os demais.

Kerig e colaboradores (1993), interessados em verificar se a relação mais prejudicada pela insatisfação marital era entre genitores insatisfeitos e suas filhas, observaram as interações de pais e mães com suas crianças, separadamente, durante a realização de uma tarefa. Nesse estudo, os genitores de meninas ignoraram e desaprovaram mais que os genitores de meninos, principalmente quando as meninas tentavam ser assertivas durante as interações. Além disso, constatou-se que os pais tendiam a ser mais negativos e as mães mais positivas, especialmente em relação às filhas, e ambos eram mais propensos a recompensar as meninas pela obediência e os meninos pela assertividade. Os dados desse estudo oferecem suporte à hipótese que prevê a transferência de afeto negativo de um casamento discordante para a relação pai-filha, mas não para a relação mãe-filho. No entanto, as mães menos satisfeitas foram mais propensas a responder negativamente às verbalizações negativas de seus filhos e a desaprovar a assertividade das meninas que as mães satisfeitas.

Apesar da existência de uma literatura relativamente extensa a respeito dos efeitos da qualidade das relações maritais nas interações

genitores-criança, muito ainda precisa ser esclarecido quanto a natureza e a direção dessa influência, conforme verificado por Erel e Burman (1995) em sua metanálise.

O que as pesquisas recentes nos contam?

A literatura recente aponta duas grandes hipóteses que relacionam as relações conjugais e parentais (Erel e Burman, 1995). A primeira hipótese é a de que a correlação entre ambos os tipos de relação é positiva, isto é, uma relação marital negativa ou conflituosa provoca irritação e desequilíbrio emocional nos cônjuges e, portanto, como genitores, eles são menos atenciosos e sensíveis às suas crianças. O contrário também é verdadeiro: uma relação conjugal satisfatória oferece suporte aos cônjuges, os quais mantêm uma relação positiva com seus filhos. Na segunda hipótese, a correlação é negativa, ou seja, um casamento estressante pode aumentar a atenção dos pais à criança como forma de compensar a falta de afeto e satisfação na relação marital e a exposição da criança ao conflito marital. Cônjuges insatisfeitos em suas necessidades de amor e intimidade buscam satisfação na relação com suas crianças. Da mesma forma, uma relação conjugal satisfatória é associada a uma relação parental ruim, pois, nesse caso, a criança é percebida como um empecilho à intimidade do casal.

Segundo Erel e Burman (1995), há uma sólida consistência à hipótese da correlação positiva em contraposição à hipótese compensatória (correlação negativa). Esse suporte à correlação positiva é fundamentado nos dados de estudos empíricos e em dois questionamentos básicos que rejeitam a hipótese compensatória. O primeiro refere-se ao fato de que dificilmente seria possível encontrar uma relação verdadeiramente satisfatória entre genitores e filhos aliada a uma relação conjugal insatisfatória. Isto é, não é fácil para os genitores controlar o impacto da discórdia marital em suas crianças, tentando estabelecer uma relação genitores-criança positiva; conseqüentemente, uma relação parental positiva não é

facilmente encontrada na presença de discórdia marital. O segundo diz respeito ao fato de que a formação de uma aliança positiva entre um dos genitores e a criança provocaria interações negativas ou conflituosas entre o genitor *adversário* e seu filho e, conseqüentemente, dificuldades nas relações conjugais e parentais. Por outro lado, o suporte à hipótese positiva tem algumas implicações importantes, tais como a de que o relacionamento conjugal funciona não apenas para suprir as necessidades de intimidade dos parceiros, mas também para oferecer suporte emocional e auxílio na educação dos filhos, conforme enfatizado em estudos empíricos.

São vários os prejuízos diretos e indiretos de uma relação conjugal insatisfatória para os cônjuges e para os seus filhos. Dentre as conseqüências negativas, e possíveis causas do divórcio ou da separação, destacamos: o aumento do risco de os cônjuges apresentarem psicopatologias, de estarem envolvidos em acidentes automobilísticos, da exposição à incidência de doenças físicas, de cometerem suicídio, homicídio ou um ato de violência e de mortalidade em função de doenças em geral (Gottman, 1993, 1998; Gottman e Katz, 1989). Lee e Gotlib (1994) revisaram diversos estudos na área e constataram que, além de provocar a propensão ao aparecimento de psicopatologias, a insatisfação marital leva os indivíduos acometidos de problemas psicológicos, como depressão, agorafobia e alcoolismo, a apresentarem mais recaídas que aqueles provenientes de casamentos satisfatórios.

As influências negativas, produzidas por relações conjugais insatisfatórias, nas crianças do casal em crise são também variadas, incluindo problemas físicos e psicológicos, dentre eles: problemas de saúde, depressão, baixa competência social, baixo desempenho acadêmico e distúrbios de conduta correlacionados (Gottman, 1998). Por exemplo, Lee e Gotlib (1994) referem-se a estudos sobre hiperatividade, apontando que os genitores de crianças hiperativas relatam um pobre ajustamento marital. Além disso, há uma proporção maior de crianças hiperativas cujos genitores são separados ou divorciados do que de crianças que não pos-

suem esse transtorno de conduta. Os autores também mencionam que os ambientes familiares de indivíduos que têm uma criança hiperativa oferecem menos suporte e são mais estressantes que o de famílias que não possuem crianças com essa dificuldade. Entretanto, é importante lembrar que as influências acerca da hiperatividade são bidirecionais, ou seja, da família e dos genitores em direção à criança e vice-versa.

Portanto, não é possível estudar os processos de desenvolvimento infantil sem considerar a compreensão das relações conjugais e parentais e suas inter-relações. Dada a importância das evidências empíricas sobre as associações entre tais relações e os problemas de comportamento na infância, discutimos, a seguir, os prejuízos causados ao desenvolvimento da criança decorrentes de uma desestrutura na dinâmica da família.

Discórdia marital e problemas de comportamento em crianças

Os prejuízos da desestrutura familiar e conjugal para o comportamento das crianças têm sido objeto de investigações crescentes nas últimas décadas (ver, por exemplo, Deal et al., 1999; Emery, 1982; Goldberg e Easterbrooks, 1984; Gottman, 1993, 1998; Kreppner e Ullrich, 1998; Radke-Yarrow et al., 1988; Sroufe e Fleeson, 1988). Katz e Gottman (1993) investigaram, durante a resolução de conflito, dois padrões de interação conjugal: o padrão de persistência e retraimento e o padrão de hostilidade mútua entre os cônjuges, verificando a influência de cada um no comportamento de crianças entre 4 e 5 anos de idade. Os autores constataram que as crianças apresentavam padrões de comportamento diferentes em função das características de seus genitores. Isto é, os comportamentos interiorizados das crianças estavam associados à raiva e ao retraimento dos pais, enquanto os comportamentos exteriorizados à hostilidade mútua entre os cônjuges e à dissolução marital. Observaram, também, que a beligerância dos maridos e a

raiva das esposas estavam correlacionadas com comportamentos interiorizados em meninas, mas somente a beligerância das esposas estava associada a esse tipo de comportamento em meninos.

Holden e Ritchie (1991) também estudaram as associações entre discórdia marital, comportamento parental e aparecimento de problemas de comportamento em crianças. Trinta e sete mulheres que tinham sofrido violência física por parte de seus maridos e 37 mulheres que nunca tinham sofrido agressão, juntamente com seus filhos, participaram da pesquisa. As crianças foram divididas em dois grupos: um de crianças mais novas (entre 2 e 5 anos) e outro de mais velhas (entre 5 e 8 anos). Os autores verificaram que as mulheres violentadas relataram um maior índice de estresse parental e, conseqüentemente, perceberam mais problemas de comportamento em seus filhos, além de dispensarem menos atenção e experimentarem mais conflitos com suas crianças que as do grupo controle, o que indica os efeitos da relação marital violenta na qualidade da relação mãe-criança. As mulheres vítimas de agressão também mencionaram que seus maridos eram mais irritadiços, menos afetivos e envolvidos na criação de seus filhos e usavam mais estratégias negativas de controle, como a punição física, que as do grupo controle.

Fendrich e colaboradores (1990), interessados em aspectos relativos à discórdia familiar e em sua influência na ocorrência de psicopatologias infantis, avaliaram crianças de genitores deprimidos e não-deprimidos, com base no diagnóstico clínico dos genitores e das crianças. Participaram da pesquisa 220 crianças e adolescentes, filhos de genitores com e sem depressão maior: 67 deles sem depressão maior e 153 com um ou ambos os genitores deprimidos. Escalas e entrevistas foram utilizadas para diagnosticar a depressão maior nos genitores, e possíveis psicopatologias apresentadas pelas crianças, e para medir aspectos do funcionamento familiar como: ajustamento marital, discórdia entre genitores e filhos, coesão familiar, tipo de controle exercido pelos genitores e tipo de estrutura familiar. Os resultados mos-

traram que os filhos de genitores deprimidos estavam mais expostos à falta de harmonia familiar, ao pobre ajustamento marital, à baixa coesão familiar e ao controle desprovido de afeto que as crianças de genitores não-deprimidos. Esses fatores familiares de risco, com exceção do controle desprovido de afeto, apresentaram associações significativas com, pelo menos, um diagnóstico psiquiátrico nas crianças. Portanto, a depressão parental é um preditor consistente de depressão maior, de transtornos de ansiedade e de outros diagnósticos psicopatológicos nos filhos.

Jouriles e Farris (1992) supõem que a situação de conflito leve provoca menos alterações nas interações genitores-criança em função de os genitores apresentarem apenas uma alteração de humor transitória. Nesse caso, o conflito marital influencia as conversas genéricas dos genitores com os filhos, leva à emissão de comandos vagos ou confusos pelos pais e estimula os filhos a desobedecerem às orientações dos pais. Em seu estudo, os genitores que enfrentavam uma relação marital conflituosa iniciavam a interação com seus filhos com pouca conversa e utilizavam mais orientações vagas e confusas, ocorrendo exatamente o inverso com os genitores que experienciavam uma relação prazerosa. Os filhos cujos pais enfrentavam uma situação de conflito desobedeciam mais no início da interação, acontecendo o contrário com os filhos cujos pais vivenciavam uma situação prazerosa.

Dentre os tipos de discórdia marital, um merece atenção especial de psicólogos e pesquisadores do desenvolvimento infantil: as discordâncias entre pais e mães quanto às formas de criar e educar os filhos. Desacordos parentais na criação de filhos geram problemas de comportamento nas crianças. Jouriles e colaboradores (1991) desenvolveram dois estudos para investigar aspectos específicos da relação conjugal que poderiam estar contribuindo para o surgimento de problemas de comportamento em crianças. O primeiro estudo enfatizou a forma pela qual os desacordos sobre criação de filhos poderiam prever problemas de comportamento em meninos pré-escolares. Participaram do estudo 200 mães e seus filhos, de classe média baixa e média alta,

cujos casamentos eram intactos e tinham uma duração média de nove anos e sete meses. As crianças eram todas do sexo masculino, tinham 3 anos e pertenciam a uma amostra não-clínica. Os autores verificaram que as discordâncias gerais no casamento estavam significativamente correlacionadas com problemas de comportamento imediatos da criança, mas que os desacordos sobre criação de filhos estavam relacionados com diversos comportamentos da criança, mais permanentes, tais como: comportamento sorrateiro ou mentiroso, machucar fisicamente os outros, usar linguagem rude, aborrecer ou incomodar outras pessoas, quebrar objetos, trazer problemas imediatos aos genitores e desobedecer ou ignorar regras ou instruções.

O segundo estudo foi desenvolvido com 87 mães de classe média baixa e média alta, cujos casamentos eram intactos e tinham uma duração média também de nove anos, e seus filhos com idades entre 4 e 6 anos e 2 meses. Os resultados mostraram que as divergências parentais sobre a educação da criança prevêm comportamentos interiorizados (timidez, retraimento, isolamento social), mas não comportamentos exteriorizados (agressão), desde que controlada a exposição dos meninos ao conflito marital. Em contraposição, a exposição ao conflito marital, em geral, não apresenta correlação nem com comportamentos interiorizados, nem com exteriorizados, quando são controlados os desacordos parentais sobre criação de filhos. Portanto, a discórdia parental sobre a educação de filhos é um fator importante para prever problemas de comportamento em meninos pré-escolares, pois está associado a vários transtornos de comportamento em garotos, independentemente de sua exposição ao conflito marital.

Em síntese, os estudos apresentados nesta seção ilustram a inter-relação dos subsistemas conjugal e parental e sua importância para entender o desenvolvimento e o comportamento da criança. Os dados mostram que o subsistema marido-esposa influencia o desenvolvimento de crianças, sobretudo por meio das relações genitores-criança, que, por sua vez, têm um impacto direto no desenvolvimento da criança. Embora não tenha sido enfatizado,

neste capítulo, os estudos também sustentam a correlação existente entre problemas maritais e disfunções familiares e os problemas e distúrbios psicopatológicos e/ou comportamentais em crianças, isto é, a influência das crianças nas relações parentais e conjugais. Por exemplo, quando os filhos são difíceis de lidar, eles favorecem a emergência do estresse parental e conjugal (Bigras e Paquette, 2000). Estas direções se retroalimentam de forma que as dificuldades nas relações conjugais mantêm ou aumentam as dificuldades dos genitores em lidar com suas crianças e vice-versa. Portanto, é primordial compreender as associações de forma bidirecional.

Considerando a complexidade das associações entre as interações genitores-crianças e a qualidade da relação conjugal (Gottman, 1993, 1998; Gottman e Katz, 1989), seria mais conveniente investigar aspectos específicos das relações maritais combinados com problemas de comportamento de crianças. Outro aspecto a ser destacado é o fato de as interações dos genitores com seus filhos serem influenciadas pelo conflito marital, independentemente de a criança presenciar a situação de desavença entre os cônjuges (Jouriles e Farris, 1992). Assim, é importante orientar os genitores nas formas de lidar com suas crianças, particularmente quando eles enfrentam conflito marital. É importante também estimular a implementação de mais pesquisas que proporcionem um entendimento mais completo e integrado dos efeitos das relações conjugais nas relações parentais e no desenvolvimento e comportamento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENDENDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Dados como o aumento da taxa de divórcios e separações nas últimas décadas nos Estados Unidos, em países europeus e no Brasil refletem claramente a insatisfação nos relacionamentos conjugais. As pessoas têm buscado, de forma recorrente, uma relação satisfatória, o que se evidencia pelo surgimento de diversas formas alternativas de família, como: as famílias sucessivas ou recasadas, a coabitação

de casais não-casados, o casamento *experimental*, os cônjuges morando em casas separadas (ver Capítulo 6). Portanto, é nosso dever implementar estudos visando compreender as relações interpessoais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e do bem-estar dos indivíduos.

Hinde (1979, 1997) defende a importância de se desenvolver uma ciência que investigue de forma sistemática as relações interpessoais estabelecidas pelos indivíduos, pois é freqüente o relato de dificuldades apresentadas pelas pessoas em seus relacionamentos e de problemas correlacionados a esta insatisfação, como os prejuízos à saúde física, psicológica e emocional e, até mesmo, à condição socioeconômica (Berscheid, 1994; Berscheid e Reis, 1998; Gottman, 1998). No entanto, um dos grandes obstáculos ao entendimento das relações interpessoais é a dificuldade de conceituação e de utilização de terminologias e linguagens comuns pelos pesquisadores. Por exemplo, termos como *qualidade*, *ajustamento* e *estabilidade marital* não são definidos claramente em trabalhos sobre a satisfação nas relações maritais, dificultando a elaboração de medidas eficientes para avaliá-la (Hinde, 1997). Segundo este autor, até mesmo o próprio termo satisfação conjugal não é suficientemente claro nas pesquisas, pois satisfação não é somente a consequência de uma relação bem-sucedida entre parceiros, mas é também uma causa desse relacionamento. Dimensões como intimidade, amor e compromisso são importantes para promover a satisfação nas relações, assim como a satisfação retroalimenta a intimidade, o amor, o investimento, o compromisso e outros aspectos importantes em um relacionamento satisfatório.

Portanto, devemos tentar compreender a interligação desses fenômenos a partir de uma causalidade sistêmica ou cíclica, e não mais a partir de uma causalidade linear. Uma das tentativas que tem se mostrado bastante promissora é exatamente a dos estudos sobre as inter-relações entre as relações maritais e parentais. O relacionamento marital tem sido visto como um elemento-chave para a qualidade de vida das famílias, particularmente para as relações genitores-criança. O ajustamento conjugal, as

formas de comunicação e as estratégias de resolução de conflitos estabelecidas pelo casal influenciam o desenvolvimento de padrões de cuidado em relação à criança e a qualidade das relações genitores-criança. Os estudos futuros deveriam examinar a correlação entre as relações genitores-criança e o desenvolvimento da criança, incluindo necessariamente uma análise do impacto da relação marital na relação parental. Do ponto de vista da perspectiva clínica, os esforços para melhorar a qualidade das relações parentais podem ser mais bem-sucedidos se forem dirigidos às dificuldades maritais.

Neste capítulo, apresentamos evidências de que casamentos saudáveis proporcionam mais suporte aos cônjuges do que casamentos cujas relações maritais são insatisfatórias e que o apoio emocional oferecido pelos pais às mães favorece o desenvolvimento dos filhos. Esses pressupostos têm contribuído para conduzir nossas reflexões e questionamentos no planejamento de pesquisas realizadas no Laboratório de Desenvolvimento Familiar do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Nossos projetos levam em consideração que a qualidade das interações mantidas pelos genitores com suas crianças depende da qualidade das interações estabelecidas entre eles, enquanto marido e esposa, e que ambas têm implicações nos desenvolvimentos físico, psíquico e social da criança. Por exemplo, no trabalho desenvolvido por Braz (2002), pudemos constatar não só a interferência dos filhos nas relações conjugais como também a influência da relação conjugal nas relações estabelecidas pelos genitores com suas crianças, com implicações para o desenvolvimento emocional das mesmas, conforme vem sendo demonstrado na literatura internacional (Belsky, 1981, 1984; Bigras e Paquette, 2000; Brody et al., 1986; Collins et al., 2000; Cox et al., 1989; Deal et al., 1999; Emery et al., 1992; Erel e Burman, 1995; Goldberg e Easterbrooks, 1984; Gottman, 1993, 1998; Gottman e Levenson, 1992; Gottman e Silver, 1999; Heavey et al., 1994; Kreppner, 1995, 2000; Kreppner e Ullrich, 1998; Siqueira et al., 1999).

Esta busca pela compreensão da dinâmica familiar e sua influência no desenvolvimento infantil deve incluir não somente as rela-

ções mãe-criança, pai-criança, mas também as relações entre os vários subsistemas que compõem a família (Cicirelli, 1994; Dessen, 1997; Kreppner, 2000; Radke-Yarrow et al., 1988; Stevenson-Hinde, 1988). É preciso também levar em consideração a individualidade de cada membro familiar, o desenvolvimento da família enquanto grupo (ver Capítulo 6) e o contexto sócio-histórico-cultural no qual as famílias estão inseridas (ver Capítulo 4). Portanto, é imprescindível que a construção das informações obtidas (método de coleta de dados) e a interpretação dos dados integrem a produção de conhecimento sobre o desenvolvimento humano e suas nuances. Isto requer o uso de conceitos claros, objetivos, e que permitam o acesso e o intercâmbio entre os pesquisadores, além de adequar as concepções teóricas ao método de coleta de dados (ver Capítulo 2).

Para finalizar, gostaríamos de tecer alguns comentários sobre a utilização de instrumentos de coleta de dados que priorizam o auto-relato, como questionários e entrevistas, em pesquisas sobre relações familiares. Com esse tipo de instrumento, só é possível obter as informações que os próprios indivíduos desejam informar e da maneira como eles as percebem. Além disso, os próprios instrumentos possuem falhas e não permitem, às vezes, o bom entendimento das questões por parte dos participantes, mesmo que elas sejam repetidas ou reelaboradas pelos entrevistadores, prejudicando a obtenção de alguns dados. As pesquisas futuras deveriam utilizar, além destes, outros instrumentos para a coleta de dados, como a observação do comportamento realizada com os recursos de tecnologia de vídeo, o que permitiria o cruzamento de informações e a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas na análise dos dados.

Esperamos que a leitura deste capítulo sirva de subsídio tanto para compreender a inter-relação dos subsistemas familiares marido-esposa e genitores-criança e suas implicações para o desenvolvimento infantil, como para dar suporte teórico às pesquisas empíricas e a programas de *educação familiar* (ver Capítulo 8). Esperamos, também, despertar o interesse de jovens estudantes e pesquisadores brasileiros para

a implementação de estudos que focalizem a influência do relacionamento conjugal nas relações parentais (e vice-versa) e no desenvolvimento de crianças pré-escolares, já que estes são raros em nosso contexto sociocultural.

REFERÊNCIAS

- Aldrichi, T., Benedetti, B.C., Costa, C.M., Faria, M.M., Pasqualin, T. e Vogel, D. (1999). Como escolhemos nossa cara metade: uma compreensão desta relação [Resumo]. Em *Anais do II Encontro de Psicologia Clínica da Universidade Presbiteriana Mackenzie* (p. 269-271). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Berscheid, E. (1994). Interpersonal Relationships. *Annual Review of Psychology*, 45, 79-129.
- Berscheid, E. e Reis, H.T. (1998). Attraction and close relationships. Em D.T. Gilbert, S.T. Fiske e G. Lindzey (Orgs.), *The handbook of social psychology* (p. 193-281). New York: Oxford University Press.
- Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Famílias brasileiras do século XX: os valores e as práticas da educação da criança. *Temas em Psicologia*, 3, 33-49.
- Bigras, M. e Paquette, D. (2000). L'Interdépendance entre les sous-systèmes conjugal et parental: Une analyse personne-processus-contexte. *Psychologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 91-102.
- Braz, M.P. (2002). *As relações conjugais e parentais de famílias com crianças pré-escolares: uma comparação do relato de pais e mães de classes sociais baixa e média*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Brody, G.H., Pellegrini, A.D. e Sigel, I.E. (1986). Marital quality and mother-child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22, 291-296.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon e R.M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). New York: Wiley.
- Burgess, E.W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The Family*, 7, 3-9.
- Carter, B. e McGoldrick, M. (1995). As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar. Em B. Carter e M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar* (p. 7-29). (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1989.)
- Christensen, A. e Heavey, C.L. (1990). Gender and social structure in the demand/withdraw pattern of marital interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 73-81.
- Cicirelli, V.G. (1994). The individual in the family life cycle. Em L. L'Abate (Org.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (p. 27-43). New York: Wiley.
- Cole, M. (1992). Culture in development. Em M.H. Bornstein e M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (p. 731-788). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. e Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Cox, M.J., Owen, M.T., Lewis, J.M. e Henderson, V.K. (1989). Marriage, adult adjustment, and early parenting. *Child Development*, 60, 1015-1024.
- Deal, J.E., Hagan, M.S., Bass, B., Hetherington, E.M. e Clingempeel, G. (1999). Marital interaction in dyadic and triadic contexts: Continuities and discontinuities. *Family Process*, 38, 105-115.
- Dessen, M.A. (1997). Desenvolvimento Familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dessen, M.A. e Braz, M.P. (2000). Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento de filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 221-231.
- Emery, R.E. (1982). Interparental conflict and the children of discord and divorce. *Psychological Bulletin*, 92, 310-330.
- Emery, R.E., Fincham, S.D. e Cummings, E.M. (1992). Parenting in context: Systematic thinking about parental conflict and its influence on children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 909-912.
- Erel, O. e Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Feiring, C. e Lewis, M. (1978). The child as a member of the family system. *Behavioral Science*, 23, 225-233.
- Fendrich, M., Warner, V. e Weissman, M.M. (1990). Family risk factors, parental depression, and psychopathology in offspring. *Developmental Psychology*, 26, 40-50.

- Féres-Carneiro, T. (1997). Escolha amorosa e interação conjugal na homossexualidade e na homossexualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10, 351-368.
- Fletcher, G.J.O., Simpson, J.A., Thomas, G. e Giles, L. (1999). Ideals in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 72-89.
- Goldberg, W.A. e Easterbrooks, M.A. (1984). The role of marital quality in toddler development. *Developmental Psychology*, 20, 504-514.
- Goodnow, J.J. e Collins, W.A. (1990). *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gottman, J.M. (1993). The roles of conflict engagement, escalation, and avoidance in marital interaction: A longitudinal view of five types of couples. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 6-15.
- Gottman, J.M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Review of Psychology*, 49, 169-197.
- Gottman, J.M. e Katz, L.F. (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, 25, 373-381.
- Gottman, J.M. e Levenson, R.W. (1992). Marital processes predictive of later dissolution: Behavior, physiology, and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 221-233.
- Gottman, J.M. e Silver, N. (1999). *Sete princípios para o casamento dar certo*. (I.M.S. Ferreira, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Heavey, C.L., Shenk, J.L. e Christensen, A. (1994). Marital conflict and divorce: A developmental family psychology perspective. Em L. LAbate (Org.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (p. 221-242). New York: Wiley.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Holden, G.W. e Ritchie, K.L. (1991). Linking extreme marital discord, child rearing, and behavior problems: Evidence from battered women. *Child Development*, 62, 311-327.
- Jouriles, E.N. e Farris, A.M. (1992). Effects of marital conflict on subsequent parent-son interactions. *Behavior Therapy*, 23, 355-374.
- Jouriles, E.N., Murphy, C.M., Farris, A.M., Smith, D.A., Richters, J.E. e Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. *Child Development*, 62, 1424-1433.
- Katz, L.F. e Gottman, J.M. (1993). Patterns of marital conflict predict children's internalizing and externalizing behaviors. *Developmental Psychology*, 29, 940-950.
- Kerig, P.K., Cowan, P.A. e Cowan, C.P. (1993). Marital quality and gender differences in parent-child interaction. *Developmental Psychology*, 29, 931-939.
- Kohn, M.L. (1979). The effects of social class on parental values and practices. Em D. Reiss e H.A. Hoffman (Orgs.), *The American family: Dying or developing* (p. 45-68). New York: Plenum Press.
- Kreppner, K. (1988). Changes in parent-child relationships with the birth of the second child. Em R. Palkovitz e M.B. Sussman (Orgs.), *Transitions to Parenthood* (p. 157-181). New York: The Haworth Press.
- Kreppner, K. (1992). Development in a developing context: Rethinking the family's role for the children's development. Em L.T. Winegar e J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (p. 161-180). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kreppner, K. (1995). Padrões comportamentais da família perante um segundo filho. Em J. Gomes-Pedro e M.F. Patrício (Orgs.), *Bebê XXI: criança e família na viragem do século* (p. 431-463). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Kreppner, K. e Ullrich, M. (1998). Talk to mom and dad, and listen to what is in between. Em M. Hofer, P. Noack e J. Youniss (Orgs.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (p. 83-108). Greenwich, CT: Ablex.
- Lee, C.M. e Gotlib, I.H. (1994). Mental illness and the family. Em L. LAbate (Org.), *Handbook of developmental family psychology and psychopathology* (p. 243-263). New York: Wiley.
- Levenson, R.W., Carstensen, L.L. e Gottman, J.M. (1994). Influence of age and gender on affect, physiology, and their interrelations: A study of long-term marriages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 56-68.
- Luster, T., Rhoades, K. e Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Mebert, C.J. (1991). Variability in the transition to parenthood experience. Em K. Pillemer e K. McCartney (Orgs.), *Parent-child relations throughout life* (p. 43-57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspectives on development. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 8-25). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mugnatto, A.M. (1997). *Interação mãe-criança: um estudo dos padrões interativos em uma situação estruturada de supervisão na tarefa*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

- Otta, E., Queiroz, R.S., Campos, L.S., Silva, M.W.D. e Silveira, F. (1998). Escolha de parceiros heterossexuais: um estudo de proclamas de casamento. *Interação*, 2, 97-112.
- Perlin, G.D.B. (2001). *Casais que trabalham e são felizes: mito ou realidade?* Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Petzold, M. (1995). Aprender a ser pai. Em J. Gomes-Pedro e M.F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (p. 133-150). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Radke-Yarrow, M., Richters, J. e Wilson, W.E. (1988). Child development in a network of relationships. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 48-67). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. e Goodnow, J.J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Siqueira, R.C., Ribeiro, M.B. e Duarte, W.F. (1999). Transformações observadas nas relações do casal com o nascimento do primeiro filho [Resumo]. Em *Anais do II Encontro de Psicologia Clínica da Universidade Presbiteriana Mackenzie* (p. 311-317). São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Sprecher, S. (1999). "I love you more today than yesterday": Romantic partners' perceptions of changes in love and related affect over time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 46-53.
- Sroufe, L.A. e Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. Em R. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 27-47). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stevenson-Hinde, J. (1988). Individual in relationships. Em R.A. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 68-80). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Trost, J. (1995). O processo de formação da família. Em J. Gomes-Pedro e M.F. Patricio (Orgs.), *Bebé XXI: criança e família na viragem do século* (p. 55-67). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tucker, J.S. e Anders, S.L. (1999). Attachment style, interpersonal perception accuracy, and relationship satisfaction in dating couples. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 403-412.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammeveski, M.M., Kulakova, N., Snezhkova, I. e Putnam, S. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. Em A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (p. 62-96). London: Cambridge University Press.
- Turgeon, L., Julien, D. e Dion, E. (1998). Temporal linkages between wives' pursuit and husbands' withdrawal during marital conflict. *Family Process*, 37, 323-334.
- Valsiner, J., Branco, A.U. e Dantas, C. (1997). Socialization as co-construction: Parental belief orientations and heterogeneity of reflection. Em J.E. Grusec e L. Kuczynski (Orgs.), *Parenting and children's internalization of values* (p. 283-304). New York: Wiley.
- Zamberlan, M.A.T. (1997). Práticas psicossociais de cuidados no ambiente familiar. Em M.A.T. Zamberlan e Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (p. 59-82). Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner

Nara Liana Pereira Silva
Maria Auxiliadora Dessen

Os pesquisadores da área de desenvolvimento humano têm reconhecido a necessidade de estudar os processos que ocorrem não somente em um, mas entre dois ou mais microssistemas em que a criança está inserida ou que esteja em contato (Bronfenbrenner e Ceci, 1994). A família é considerada o microssistema mais importante, embora os demais (escola, trabalho dos pais, outros) também tenham uma influência primordial no desenvolvimento da criança. Quando a criança apresenta algum tipo de deficiência, a família passa a exercer um papel mais preponderante ainda, particularmente no que tange aos cuidados dispensados à criança, incluindo os procedimentos de estimulação precoce (Pereira-Silva e Dessen, 2001). Nesse contexto, os programas de intervenção podem favorecer um desenvolvimento mais saudável e adequado das crianças em situação de risco ou com atraso no desenvolvimento se houver a participação e o envolvimento da família.

Este capítulo tem como objetivo tecer algumas considerações a respeito da importância do envolvimento da família para o sucesso de procedimentos preventivos e de intervenção precoce voltados ao desenvolvimento de crianças em situação de risco, particularmente daquelas que apresentam deficiência ou atraso no desenvolvimento. Na primeira seção, apresentamos uma breve caracterização dos termos *risco*, *intervenção precoce* e *prevenção*, focalizando as distinções entre eles. Na segun-

da seção, discutimos a necessidade do envolvimento da família em programas de intervenção precoce para a obtenção de resultados mais efetivos. Em seguida, apresentamos a abordagem sistêmica da família e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner como apropriados para orientar o planejamento e a implementação de programas de intervenção precoce. A última seção enfatiza a necessidade de mudar as concepções atuais dos programas voltados ao desenvolvimento de crianças em situação de risco no Brasil.

RISCO, INTERVENÇÃO PRECOCE E PREVENÇÃO: CARACTERÍSTICAS DISTINTIVAS

Definir risco, intervenção precoce e prevenção, sob o ponto de vista do desenvolvimento infantil, é uma tarefa complexa, pela própria natureza dos conceitos. Não é nosso propósito, nesta seção, discutir tais conceitos em detalhes, mas apenas apresentar as características distintas de cada um deles, com o objetivo de clarificá-los.

Risco no desenvolvimento: fatores internos e externos

Segundo Greenbaum e Auerbach (1998), o risco no desenvolvimento refere-se à pro-

babilidade de que efeitos adversos possam afetar negativamente o crescimento e o desenvolvimento do indivíduo. Existem duas fontes de risco, a externa e a interna. Na primeira delas, há a probabilidade de a criança ser exposta a eventos externos ou ambientais que possam prejudicar o seu desenvolvimento. Por exemplo, para as crianças com deficiência mental, esses fatores de risco são constituídos pela falta de oportunidade de escolarização, preconceito social e abuso físico, entre outros. Podemos incluir como fontes internas de risco, as características que existem dentro da própria pessoa, as quais podem afetar negativamente o seu desenvolvimento. São elas as doenças congênitas, as anomalias do desenvolvimento e o temperamento difícil, dentre outras.

Epps e Jackson (2000) identificam quatro importantes fatores de risco para o desenvolvimento: a pobreza, a maternidade/paternidade adolescente, a deficiência no crescimento e o maltrato. A pobreza é uma variável contextual que tem inúmeras implicações, uma vez que a condição material afeta vários aspectos da vida da pessoa. Por exemplo, uma nutrição inadequada da gestante, tanto no período pré quanto no pós-natal, pode acarretar problemas de saúde para o bebê e para a mãe. Segundo essas autoras, as mulheres grávidas de baixa renda tendem a ter uma saúde mais debilitada e a receber os cuidados pré-natais inadequadamente, quando comparadas com as que têm uma condição econômica melhor.

Nas famílias pobres, às vezes, pode-se constatar o uso de drogas, vida familiar desorganizada, acesso limitado aos recursos, maior estresse e conflito, oportunidades restritas de aprendizagem em casa, poucas opções de transporte, acesso reduzido a empregos e maior isolamento social. Todos esses fatores afetam diretamente o desenvolvimento da criança, desde o momento de sua concepção. Sob condições de pobreza extrema, as crianças correm o risco de ser constitucionalmente vulneráveis e mais difíceis de serem cuidadas. Com isso, tanto a criança como a família apresentam um alto risco para dificuldades de relacionamento. A pobreza, portanto, "(...) afeta a ecologia imediata das crianças,

incluindo as rotinas diárias, as responsabilidades e os papéis de cuidado e o ambiente interpessoal da casa" (Epps e Jackson, 2000, p. 65).

A paternidade/maternidade na adolescência é um outro fator de risco importante para o desenvolvimento humano, uma vez que o/a adolescente, nesta situação, deve abandonar, pelo menos em parte, as suas próprias tarefas de desenvolvimento e nem sempre está preparado para assumir as responsabilidades do mundo adulto. Há dados que indicam que mães adolescentes são mais propensas à depressão do que aquelas mais velhas, além de apresentarem mais problemas de identidade, menor autonomia e baixa auto-estima (Osofsky e Eberhart-Wright, conforme citados em Epps e Jackson, 2000). Como consequência da depressão, as mães mostram-se menos empáticas ou responsivas com suas crianças, gerando dificuldades no relacionamento mãe-bebê. Contudo, se elas recebem apoio da família, ou do pai da criança, podem se sentir protegidas, amenizando, assim, as consequências dos riscos da maternidade adolescente. O apoio das avós funciona como um redutor do estresse materno e afeta tanto as mães adolescentes quanto seus bebês, contribuindo para uma interação mãe-bebê mais saudável.

Já a deficiência no crescimento refere-se ao peso e à estatura baixos. As suas causas podem ser tanto orgânicas (como resultado de doenças ou fatores biológicos) ou não-orgânicas (resultado de fatores psicossociais). Esse tipo de deficiência constitui uma falha no desenvolvimento da criança, acarretando atrasos ou dificuldades na superação das etapas progressivas do desenvolvimento, e está geralmente associado às populações pobres. Nesse contexto, a associação de outros fatores de risco contribui para caracterizar o quadro de deficiência no crescimento. Aliás, é importante lembrar que os fatores de risco no desenvolvimento, em sua maioria, não são encontrados isoladamente.

O maltrato de crianças é considerado um problema social grave, que traz seqüelas imediatas e a longo prazo. Os maus-tratos estão relacionados diretamente com as práticas de cuidado infantil consideradas impróprias pela população, em uma determinada cultura e em

um período histórico específico (Epps e Jackson, 2000). Os abusos físico, sexual e emocional e a negligência são alguns dos exemplos incluídos nesta categoria.

A criança que sofre um tipo de maltrato está também exposta a outros tipos, os quais podem ocorrer durante todo o período de sua infância. Os efeitos provocados por eles dependem do *estágio* de desenvolvimento da criança, bem como da vulnerabilidade desta e de sua família e de fatores socioecológicos. Dentre os efeitos apontados, destacamos os atrasos no desenvolvimento e na afetividade das crianças, que se mostram socialmente passivas e emocionalmente insensíveis, deprimidas, ambivalentes, com labilidade afetiva, além de irritadiças, com limitada tolerância à frustração, considerável raiva e altos níveis de atividade. O maltrato de crianças constitui também um fator de risco para a atitude materna negativa em relação à gravidez, altos níveis de estresse social e infelicidade nos eventos da vida.

Assim, tanto as fontes de risco internas como externas constituem aspectos fundamentais para a identificação e a caracterização de risco no desenvolvimento. Nesse contexto, como são entendidos os conceitos de vulnerabilidade e resiliência? Greenbaum e Auerbach (1998) definem vulnerabilidade como a “(...) probabilidade de um indivíduo ser afetado pelos fatores de risco ambiental a que ele está exposto” (p. 586). Já a resiliência é considerada como a “(...) probabilidade de uma criança recuperar o seu funcionamento em um nível socialmente aceitável, depois de ser afetada por um evento adverso” (p. 586). Conceitualmente, esses aspectos são independentes, ou seja, a probabilidade da exposição de uma criança a um risco ambiental (por exemplo, a pobreza, o abuso físico, a radiação) pode ser independente de sua probabilidade de recuperação aos efeitos adversos de tal evento. Portanto, risco ambiental, vulnerabilidade e resiliência constituem três dimensões do risco ecológico, cada qual com aspectos negativos e positivos. As intervenções efetuadas, por sua vez, dependem do tipo de risco e da vulnerabilidade e resiliência do indivíduo exposto ao risco.

Intervenção¹ precoce e prevenção: uma visão geral

A intervenção precoce visa capacitar a criança, por meio do apoio fornecido aos genitores e/ou a outros cuidadores, a estabelecer uma trajetória de desenvolvimento que a preparará para ser bem-sucedida, a longo prazo (Epps e Jackson, 2000). A necessidade de uma intervenção precoce é justificada pelo fato de os primeiros anos de vida serem críticos para o desenvolvimento da criança, principalmente para aquelas que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com Epps e Jackson, há uma diversidade de programas de intervenção precoce, e as linhas gerais que os permeiam, ou que deveriam permeá-los, são cinco: (a) os serviços devem ser centrados na família; (b) devem ser focalizadas a competência e a capacidade de recuperação da criança e da família; (c) o sistema social, incluindo a comunidade e as parcerias, deve ser considerado; (d) a intervenção deve ocorrer em nível das interações e relações familiares e (e) o programa deve ser empiricamente orientado. Estes princípios são fundamentais para se obterem resultados mais satisfatórios no que tange ao desenvolvimento das crianças e de suas famílias.

A história dos programas de intervenção precoce está associada aos movimentos sociais ocorridos nos Estados Unidos da América, no século XX. Tais movimentos buscavam defender os menos favorecidos, o que contribuiu para uma mudança de atitude em relação aos pobres, negros e deficientes. Essa mudança sociopolítica teve seu marco notável na década de 1960, época propícia ao surgimento de programas, pois havia o “movimento pelos direitos civis, o trauma da guerra do Vietnã, o nascimento da comunidade de saúde mental e sua resultante tendência à não-institucionalização, todos contribuindo para um aumento do número de programas sociais” (Spiker, 1990, p. 425).

¹ O termo intervenção, quando usado sozinho, refere-se a ambos os tipos de intervenção: a precoce e a preventiva.

Segundo Epps e Jackson (2000), a legislação federal norte-americana também contribuiu para que esses programas evoluíssem naquele país. A primeira legislação, com data de 1965, criou o programa *Head Start*, que estabelecia que crianças pré-escolares e suas famílias que vivessem em situação de risco ambiental deveriam receber suporte desse programa de intervenção. Esse foi o principal precursor dos programas destinados às crianças com deficiências, tendo como um de seus objetivos amenizar os efeitos da pobreza nas crianças.

A prevenção é um tipo de intervenção que atua em três níveis: primário, secundário e terciário. Tomando como ilustração as crianças com deficiências, o nível primário de prevenção visa evitar ou reduzir a incidência de novos casos por meio da estimulação do desenvolvimento e da redução dos fatores de risco, recorrendo a uma diversidade de serviços que proporcionam orientação prévia e promovem as habilidades de cuidados parentais (Epps e Jackson, 2000). Já a prevenção secundária tem por finalidade reduzir a prevalência dos casos, por meio da manutenção, restauração e/ou desenvolvimento de novas habilidades. O objetivo principal deste nível de prevenção é ajudar a família a lidar com as demandas advindas da incapacidade da criança, diminuindo a gravidade das manifestações do atraso. A prevenção terciária, por sua vez, atua na redução das seqüelas, diminuindo os efeitos diretos ou indiretos por meio de intervenção corretiva, argumentativa ou compensatória. Seu objetivo é facilitar o processo de ajustamento da família em termos das dinâmicas das relações e dos valores familiares.

Os programas preventivos oferecidos às famílias são também chamados de apoio à família no lar e, em sua maioria, realizados recorrendo a visitas programadas aos lares (Zamberlan, 1997). De acordo com Zamberlan, não se sabe ao certo quando foi iniciado este tipo de programa nos Estados Unidos e na Europa, apesar de a literatura referir-se a um dos maiores programas implementado na Dinamarca, em 1930, que era destinado a acompanhar crianças que haviam sofrido maus-tratos ou que

foram abandonadas ou eram órfãs. No Brasil, tais programas têm focalizado alguns períodos ou situações importantes da vida familiar: os cuidados pré-natais e infantis iniciais, o relacionamento dos genitores com o primogênito, as atitudes de cuidados dos genitores de crianças nascidas com baixo peso ou prematuras, as atitudes e o relacionamento entre genitores e crianças com deficiência física, entre outros. Mas, infelizmente, os programas de intervenção precoce e prevenção ainda são incipientes face à demanda, estando as oportunidades de oferta concentradas nas capitais e cidades mais prósperas da federação (Monte e Carvalho, 1996). A seguir, discutimos questões relativas à clientela atendida por programas desta natureza, destacando quem deveria ser o foco dos serviços de intervenção precoce e de prevenção, quando intervir e a importância da família para o sucesso dos programas.

CRITÉRIOS PARA INTERVENÇÃO PRECOCE E PREVENÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA

Clientela-alvo e critérios para inclusão em programas de intervenção

A intervenção precoce tem um público-alvo específico que, geralmente, são as crianças com algum tipo de defasagem no desenvolvimento, seja simplesmente um atraso, seja algum tipo de deficiência ou transtorno mental. Os critérios para incluir as crianças em tais programas são baseados nos diagnósticos de atraso no desenvolvimento e das condições físicas ou mentais da criança, bem como na presença de fatores de risco. Por meio de entrevistas com os genitores, de observação da interação genitores-criança e de uma avaliação das condições de saúde da criança, os profissionais obtêm uma avaliação evolutiva desta, podendo detectar algum tipo de atraso ou deficiência no desenvolvimento.

Os fatores de risco presentes nas crianças e/ou em suas famílias não aparecem isoladamente, havendo, em geral, a presença de quatro ou mais fatores que interferem nos cuida-

dos com a criança, na sua saúde ou no seu desenvolvimento, para que a intervenção seja aplicada. Estes fatores podem ser agrupados em cinco blocos, de acordo com Epps e Jackson (2000). O primeiro deles refere-se às questões de desenvolvimento, ao estilo de criação e educação de filhos e à interação entre genitores e criança. O segundo envolve algum acontecimento significativo ocorrido durante os períodos pré, peri e pós-natais. O terceiro refere-se aos dados demográficos, tais como a pobreza, a ocorrência de gravidez em adolescentes e o desemprego dos pais. O quarto fator abrange a ecologia do ambiente familiar, ou seja, a falta de residência própria, o isolamento físico ou social e a ausência de suporte social adequado, dentre outros. O último bloco refere-se à saúde familiar. Há, portanto, um entrelaçamento de variáveis na constituição dos chamados fatores de risco no desenvolvimento, para o qual os profissionais devem estar atentos quando avaliam a necessidade de uma intervenção precoce. A decisão por uma intervenção precoce, da mesma forma que os critérios para a inclusão de crianças em programas, devem ser baseados no diagnóstico de atraso no desenvolvimento, nas condições mental e/ou física diagnosticadas (anomalias congênitas, distúrbios neurológicos, malformação congênita) e na presença de fatores de risco.

O impacto que alguns fatores de risco têm sobre as crianças pode ser reduzido, principalmente quando os cuidados parentais são adequados e efetivos. Por exemplo, quando as regras de funcionamento da casa são bem definidas, havendo supervisão constante da criança e um clima familiar caracterizado por altos níveis de afeto, conseqüentemente, este ambiente se torna mais resistente. A pobreza é um dos fatores de risco que pode ter seus efeitos também reduzidos em função de um ambiente familiar favorável. O comportamento paterno/materno é um importante mediador dos efeitos da pobreza sobre o *status* socioemocional das crianças e sobre suas conquistas acadêmicas (Epps e Jackson, 2000).

Considerando que existem muitas consequências negativas decorrentes da exposição à pobreza, a intervenção, neste contexto, torna-

se preponderante, pois oferece às crianças pré-escolares pobres condições que favorecem um melhor rendimento e aproveitamento no seu processo de escolarização. Segundo Epps e Jackson, crianças pobres que freqüentaram o programa *Head Start*, mencionado anteriormente, e outros programas de intervenção pré-escolar demonstraram ganhos acadêmicos superiores em relação àquelas não-matriculadas em programas de intervenção. Com relação à intervenção junto às famílias de crianças que sofrem maus-tratos, as autoras sugerem a prevenção como forma interventiva mais adequada, uma vez que as visitas freqüentes aos lares de famílias de genitores solteiros e adolescentes e/ou que vivem em situação de pobreza têm prevenido o abuso e a negligência.

A prevenção que, geralmente, é um modelo de intervenção adotado em saúde pública quando se detectam problemas específicos de saúde em determinada população, busca atingir o maior número de pessoas possível. Em um nível de atuação primária, ela é planejada para beneficiar todas as pessoas, embora possa também ser planejada para um grupo restrito que apresente fatores de risco já identificados. Assim, crianças com deficiências, crianças nascidas prematuramente e adolescentes grávidas, por exemplo, constituem seus alvos. Na maioria dos problemas de saúde, há espaço tanto para a prevenção quanto para a intervenção precoce, mas o primeiro procedimento parece ser o mais indicado, uma vez que prevenir é mais eficiente do que tratar os efeitos.

Em qualquer projeto de intervenção, seja precoce ou preventiva, há a necessidade de uma equipe multiprofissional que atue de forma dinâmica e integrada. Por exemplo, no caso de crianças com deficiência no crescimento, devem atuar conjuntamente pediatras, enfermeiros, nutricionistas, fonoaudiólogos, patologistas e psicólogos, entre outros. Para que os resultados de programas de intervenção sejam bem-sucedidos, é preciso que haja, além de uma equipe multiprofissional, o envolvimento da família. No tópico seguinte, discutimos a importância do envolvimento da família em procedimentos de intervenção, principalmente em se tratando de intervenção precoce.

A importância do envolvimento da família na intervenção precoce

A família é considerada a máquina da intervenção precoce, uma vez que a criança traz consigo a sua história de vida e também a de sua família (Brooks-Gunn, 1996). Não basta apenas a criança ser o foco da intervenção, porque "(...) os membros da família são seus principais e constantes agentes de cuidados, devendo ocupar um lugar central no desenvolvimento de qualquer plano de intervenção" (Zamberlan, 1997, p. 85). Além disso, a família constitui um ambiente que favorece mudanças mais profundas na personalidade de seus membros, mais que qualquer outro grupo social (Rey e Martinez, 1989).

O envolvimento da família nos programas de intervenção precoce é particularmente importante para aquelas que possuem crianças com deficiências, pois elas podem proporcionar um ambiente estimulador e de desenvolvimento de interações e relações mais saudáveis (Dessen e Pereira-Silva, 2000; Pereira-Silva e Dessen, 2001). Lamb e Billings (1997), por exemplo, sugerem programas destinados a pais e mães de crianças deficientes mentais, separadamente, uma vez que estes possuem necessidades e estilos de enfrentamento diferentes um do outro. Já Berthoud e Bergami (1997) destacam a importância de programas que não dão ênfase ao período de adaptação familiar decorrente do nascimento de filhos, pois

ajudar pais e mães a compreender e acompanhar toda a trajetória do nascimento de um bebê, todas as implicações da gestação, do parto e do puerpério em suas vidas pessoais e na vida da família que constituem, é assegurar uma família mais feliz e ajustada. É assegurar uma comunidade mais bem ajustada. É assegurar uma sociedade melhor, mais saudável emocionalmente. (p. 66)

A falha em não considerar o grupo familiar como um todo tem sido ressaltada, em diversos trabalhos, incluindo aqueles com famílias de crianças deficientes mentais, cujos genitores relatam, também, a sua insatisfação

com a assistência prestada pelos programas (Minnes, 1998). Contudo, atualmente, a família tem sido revalorizada na sua função socializadora; por isso "fala-se hoje menos em hospital e mais em internação domiciliar, médico de família, cuidador domiciliar, agentes comunitários de saúde" (Carvalho, 2000, p. 16). Segundo Carvalho, essa mudança não é percebida somente na área da saúde; outros setores também têm buscado envolver a família e a comunidade em parcerias vantajosas para ambas, pois a família torna-se não apenas uma beneficiária, mas também uma prestadora de serviços de proteção e inclusão social. Portanto, um programa de intervenção precoce deve envolver a família toda, sobretudo porque seus benefícios são extensivos ao modo de organização e funcionamento familiar, em especial no que se refere aos recursos psicológicos e à qualidade das interações entre seus membros.

As famílias se diferenciam quanto à sua estrutura, organização, cultura e idade de cada um de seus membros e a literatura tem mostrado que há grande diversidade nos arranjos familiares, sendo a família nuclear tradicional não mais uma regra (Arriagada, 2000; Dessen e Lewis, 1998; Petzold, 1996). Assim, é notória a necessidade de se ampliar o campo de ação tanto para novas representações normativas de família, devido à proposição de modelos atuais, quanto para as práticas sociais e familiares (Arriagada, 2000). A tendência futura, portanto, é a de considerar a família como um grupo que possa partilhar as responsabilidades, tanto do Estado como da sociedade civil e da iniciativa privada e a de implementar programas em que a família é tanto beneficiária como prestadora de serviços.

Doherty e Carroll (2002)² têm desenvolvido um trabalho público democrático com famílias americanas, cujo objetivo é o fortalecimento da família por ela mesma, dentro de sua própria comunidade. Segundo esses autores, o maior recurso para o fortalecimento das famí-

² Informações disponíveis também em: <http://fsos.che.umn.edu/doherty>.

lias é o conhecimento, o bom senso e as experiências de vida das famílias e de suas comunidades, quando apoiadas pelo conhecimento profissional. Neste caso, os profissionais devem ser parceiros, e não dirigentes deste movimento. Os procedimentos de intervenção precoce no Brasil deveriam levar em consideração esta tendência, uma vez que as crianças brasileiras com deficiências, em sua maioria, ficam sem receber intervenção sistemática de programas durante seus primeiros anos de vida (Dessen e Brito, 1997).

Essa visão dos programas, incluindo não só a família como um grupo e os outros ambientes de desenvolvimento da criança, mas também a natureza da assistência prestada por profissionais e instituições, tem seus pressupostos principais baseados na teoria dos sistemas familiares e no modelo bioecológico de Bronfenbrenner. A próxima seção trata, brevemente, das contribuições desses dois modelos para o planejamento de programas de intervenção precoce, ressaltando a necessidade de uma ampliação do número de programas baseados em tais modelos.

O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE: INSERINDO UMA VISÃO SISTÊMICA E BIOECOLÓGICA

A teoria dos sistemas

A teoria dos sistemas é um paradigma científico surgido, primeiramente, na física, durante o século XX, que depois foi estendido para outras disciplinas, como as biológicas e as sociais. Os pressupostos postulados por essa teoria trouxeram grandes contribuições para a psicologia do desenvolvimento, especialmente, em se tratando do estudo das interações e relações familiares (Pereira-Silva e Dessen, 2001). De acordo com essa perspectiva, a família é concebida como um sistema que possui características próprias, havendo interações recíprocas e contínuas entre seus membros. Essa idéia tem seu fundamento no prin-

cípio de que qualquer sistema é um todo organizado e seus elementos são interdependentes. Os padrões desenvolvidos em um sistema são mais circulares que lineares, isto é, as interações não ocorrem simplesmente de um indivíduo A para B, mas de A1 para B1, deste para A2, e assim por diante, caracterizando uma rede cíclica de interações (Minuchin, 1985, 1988).

O princípio de que o indivíduo não pode ser separado do sistema total para ser estudado ou compreendido é de grande relevância, tanto para a pesquisa científica como para o planejamento de programas de intervenção precoce. Tendo esse princípio como base, a criança é vista como parte integrante e inseparável do sistema familiar, regulando o processo de desenvolvimento, especialmente em resposta às suas necessidades coletivas e interesses. Todos os indivíduos dentro do sistema familiar influenciam uns aos outros. Dada a suposição de que os elementos de um sistema são interdependentes, é teoricamente plausível que o relacionamento marido-esposa, por exemplo, afete o relacionamento genitores-criança (Belsky, 1981; Brody et al., 1986; Erel e Burman, 1995; Feiring e Lewis, 1978).

Portanto, a família deve ser considerada como uma unidade de análise (Dessen, 1997) e a inclusão de todos os seus membros no planejamento de programas, bem como a noção de fortalecimento da família enquanto solucionadora de suas próprias dificuldades deve ser priorizada, particularmente em programas de intervenção precoce. Infelizmente, a equipe profissional,

com frequência, tem pouca informação sobre o modo como uma família funciona: como o comportamento do cliente reflete sua posição em um sistema interativo, como as ações dos tribunais e das agências repercutem sobre a família e como as mudanças positivas dependem do trabalho com a rede dentro da qual seu cliente está incorporado. (Minuchin et al., 1999, p. 35-36)

Nos programas tradicionais de intervenção precoce, a família espera que o profissio-

nal tenha a solução para os seus problemas. Na visão baseada na teoria dos sistemas, o papel do profissional é reduzido e a ênfase é dada à parceria programa-família, sendo o fortalecimento da família um resultado dessa parceria (Epps e Jackson, 2000). De acordo com essa proposta, cada família é considerada um caso particular, em que as necessidades são levantadas e os mapeamentos das ações efetuados, com cada membro desempenhando um papel bastante ativo, que é reforçado pelos profissionais. Fazer com que a família crie novas formas de comunicação e interação entre seus membros, que sejam mais eficazes e reduzam os conflitos existentes constituem desafios a serem vencidos por ambos os parceiros; isto é, família e profissionais.

Minuchin e colaboradores (1999) apresentam alguns pontos essenciais da prática de trabalho com famílias, que são baseados na abordagem sistêmica. São eles: (a) os profissionais que intervêm passam a fazer parte do sistema familiar, mas devem se manter longe das influências da família no que diz respeito aos seus objetivos profissionais; (b) a equipe deve ressaltar as potencialidades da família, trabalhando também os conflitos; (c) os profissionais devem utilizar mais suas “habilidades para encorajar os membros da família a encarar uns aos outros como recursos e mobilizar ajuda dentro de sua própria rede de relacionamentos” (p. 67) e (d) a família extensa deve ser considerada como o principal recurso, devendo a ajuda de outras instituições ser vista com cautela. Epps e Jackson (2000) também compartilham dessas idéias e enfatizam que a tendência atual dos programas é focalizar o sistema familiar e sua ecologia, e não apenas a criança.

Portanto, é na família que ocorrem os processos mais complexos, em que as interações e relações entre seus diferentes membros afetam o desenvolvimento de cada um e também do grupo familiar, no cumprimento de suas tarefas evolutivas. Porém, o microsistema familiar não é o único a ser considerado, conforme destaca Bronfenbrenner (1979/1996).

A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner³

Não há como negar os efeitos que os diversos ambientes têm sobre o desenvolvimento da criança. Bronfenbrenner (1977, 1986, 1992, 1979/1996, 1999), há mais de três décadas, tem dado ênfase a este aspecto, chamando a atenção dos pesquisadores para delineamentos que incluam os diversos ambientes de desenvolvimento da criança. Ao nascer, o ambiente da criança é muito restrito e se limita apenas à sua casa, sendo o tipo de relação estabelecida com este meio limitado e dependente de alguma pessoa que possa mediar essa relação. Gradualmente, a criança começa a estabelecer relações com outros ambientes, ampliando o seu contato com as pessoas. Portanto, o ambiente de casa muda em função das novas exigências requeridas pela criança e, ao mesmo tempo, novos ambientes passam a surgir como possíveis propiciadores de seu desenvolvimento – por exemplo, a creche, o jardim-de-infância, a escola, o parque, a vizinhança, um programa de intervenção precoce (Pereira-Silva e Dessen, 2001).

De acordo com o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1996, 1999), os processos que operam em diferentes ambientes não são independentes uns dos outros e o desenvolvimento da criança é influenciado pelos fatos que acontecem, tanto em ambientes nos quais ela passa o seu tempo (microsistema), como em ambientes nos quais seus pais interagem, como, por exemplo, o ambiente de trabalho, onde ela possui acesso limitado, raramente estando presente (exossistema). Neste último caso, o efeito sobre o modo de vida das famílias e sobre o desenvolvimento infantil é indireto. Outros locais, além do trabalho dos pais, podem constituir uma fonte de influência, tais como o círculo de amigos da família e a rede social de apoio.

A premissa básica é a de que o desenvolvimento é função de forças emanando de múl-

³ Para uma melhor compreensão do modelo bioecológico de Bronfenbrenner, ver Capítulo 4.

tiplos contextos e de relações entre os mesmos (Bronfenbrenner e Morris, 1998), cuja ênfase é dada às interações entre as pessoas que ocorrem durante períodos de tempo mais extensos. Trata-se de um processo que se desenvolve durante interações recíprocas, progressivamente mais complexas entre um organismo ativo, envolvendo o ser humano biopsicológico e as outras pessoas, os objetos e os símbolos no seu ambiente externo imediato, denominado por Bronfenbrenner processos proximais. O tempo é outro aspecto importante e que deve ser ressaltado, uma vez que ele funciona como um organizador social e emocional, levando em consideração o ciclo de vida do indivíduo e os eventos ocorridos no contexto social e cultural.

Embora o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1996, 1999) tenha sido desenvolvido para orientar a pesquisa em desenvolvimento humano, seus pressupostos podem ser aplicados no planejamento de programas de intervenção. Esse olhar do psicólogo para a Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT) possibilitaria aos programas incorporar diretrizes ecológicas e, com isto, aumentar a eficácia de seus resultados. De Antoni e Koller (2001) mostram um exemplo de como aplicar os pressupostos do modelo bioecológico de Bronfenbrenner em uma instituição que trata de meninas vítimas de violência. Nesta experiência, descrita em detalhes na seção seguinte deste capítulo, o psicólogo trabalha com a pessoa (menina), a família e a instituição de forma dinâmica, integrando os quatro sistemas ecológicos: micro, meso, exo e macrosistema em que a menina está em contato e onde os processos proximais são desenvolvidos.

Ainda não temos um corpo de conhecimento satisfatório que conduza à elaboração e à implementação de programas de intervenção precoce diretamente voltados para uma atuação conjunta da família, que possam atender à diversidade da clientela que necessita de programas desta natureza. Assim, mais pesquisas são necessárias para subsidiar os programas, especialmente no Brasil, cuja escassez de literatura é notória. Na seção seguinte, descrevemos alguns programas de intervenção implementados nos Estados Unidos e no Brasil, visando reforçar a idéia de que precisamos não

somente investir mais nesta área, mas também mudar a concepção de tais programas, de modo a incluir a família inteira, considerando o seu contexto sócio-histórico-cultural.

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO PRECOCE: DIVERSIDADE E EFICÁCIA

A diversidade dos programas de intervenção precoce

Os programas desenvolvidos nos Estados Unidos variam desde os que atendem somente crianças com deficiências, em centros especializados, até aqueles que atendem crianças no contexto natural, ou seja, em casa, na creche, na pré-escola. Os mais frequentes são aqueles implementados nos contextos de casa, no hospital ou em centros educacionais ou comunitários (Epps e Jackson, 2000). Os programas desenvolvidos para serem aplicados em casa abarcam crianças desde o nascimento até dois anos de idade; aqueles aplicados no hospital incluem desde recém-nascidos até crianças com cinco anos de idade; e os modelos implementados nos centros educacionais ou comunitários são dirigidos às crianças pré-escolares de três a cinco anos de idade. Os dois primeiros têm, basicamente, os mesmos objetivos: apoio à interação cuidador-criança, fornecimento de informações aos genitores sobre o desenvolvimento infantil e questões relacionadas à saúde da criança, além de apoio e incentivo ao acesso da família aos recursos da comunidade. No hospital, procura-se, também, oferecer apoio à criança para o enfrentamento da internação hospitalar.

Em geral, esses programas são desenvolvidos priorizando um único microsistema, ou seja, a casa, o hospital, o centro educacional ou o comunitário, embora o ideal fosse abarcar o maior número possível de microsistemas em que a criança encontra-se inserida. O mesossistema que se refere às relações estabelecidas entre o microsistema onde a criança está sendo criada e o ambiente onde o programa é implementado também é priorizado. Por exemplo, no hospital, a criança e o médi-

co, o pai e o coordenador do programa são participantes ativos. Além desses, os programas levam em consideração o exo e o macrosistemas. No que tange ao exossistema, recorre-se aos recursos de estruturas sociais, tais como organizações comunitárias, igrejas, grupos de apoio e órgãos públicos que não estão diretamente relacionados às crianças, mas que as influenciam indiretamente. Por exemplo, a igreja, que pode dar um apoio psicológico aos genitores, reduzindo o seu estresse. No macrosistema, pode-se incluir, também, os contextos cultural e legislativo que são a base para o planejamento destes programas. Todos esses contextos influenciam a organização e as práticas dos outros sistemas e, de acordo com Epps e Jackson (2000), é exatamente essa noção global e sistêmica que torna os programas de intervenção precoce mais efetivos nos Estados Unidos.

Um dos programas que prioriza esta noção sistêmica, e que tem uma longa trajetória de existência, é o programa de Desenvolvimento e Saúde Infantil (Infant Health and Development Program – IHDP), destinado a testar a eficácia dos serviços de provisão à família e de intervenção precoce na infância, para crianças prematuras e de baixo peso. Esse programa, implementado nos Estados Unidos, visava reduzir os déficits no desenvolvimento das crianças e consistia de visitas domiciliares semanais, que ocorriam desde o momento em que a criança deixava o hospital até ela completar um ano de idade. Após um ano, a criança começava a frequentar um centro de desenvolvimento, com fornecimento de transporte, e esse atendimento era mantido até que a criança completasse três anos de idade. Os trabalhos desenvolvidos eram baseados nos Jogos de Aprendizagem (Sparling e Lewis, conforme citados em Brooks-Gunn, 1996), consistindo de uma série de atividades apresentadas à criança nos domínios lingüístico, cognitivo, emocional, social e físico.

As avaliações do quociente de inteligência (QI) e dos problemas de comportamento das crianças foram realizadas e dados sobre as características maternas e sobre o comportamento social e emocional exibidos durante sequências de interação mãe-criança foram coletados. A análise dos dados indicou uma

associação entre a escolaridade das mães e o engajamento no programa. Assim, crianças cujas mães tinham o segundo grau ou menos tendiam a se beneficiar mais da intervenção que crianças cujas mães tinham curso universitário. Os valores, as crenças e as expectativas dessas mães com relação aos seus filhos foram alguns dos fatores explicativos para este resultado (Brooks-Gunn, 1996). Com relação aos escores nos testes de QI, o grupo de intervenção teve médias maiores que o grupo experimental, tanto para as amostras de populações pobres quanto para as não-pobres. Quanto ao gênero, meninos e meninas foram responsivos ao programa, não havendo diferenças em relação às associações entre gênero e tratamento. Contudo, na associação peso ao nascer e tratamento, houve uma diferença entre os grupos, mostrando que as crianças um pouco mais pesadas ao nascer (entre 2.001g e 2.500g) beneficiaram-se mais do programa que aquelas com menos peso (com 2.000g ou menos).

No contexto escolar, os efeitos do programa foram: diminuição dos fracassos em classes especiais, maior facilidade de adaptação à escola, aprendizagem mais rápida da leitura e matemática e melhor interação com os professores. Em se tratando do contexto familiar, verificou-se que os recursos ou a distribuição destes influenciaram o modo como as famílias se organizavam e funcionavam, particularmente quanto à provisão de experiências de aprendizagem no lar, aos comportamentos de cuidados com os filhos, às crenças e ao funcionamento emocional materno (Brooks-Gunn, 1996). Este autor indaga se a participação em programas de intervenção precoce altera as associações entre os recursos da família e os resultados obtidos pelas crianças. Os resultados de seu estudo mostram que há uma mudança positiva em várias áreas do desenvolvimento infantil, embora não haja, no momento, respostas para a compreensão dos modos pelos quais as intervenções influenciam as famílias e as crianças, nem de como as mudanças no contexto familiar influenciam as próprias crianças.

Embora ainda não se tenha clareza quanto ao modo como as intervenções influenciam as famílias, não há dúvidas quanto ao fato de

que a participação em programas de intervenção precoce proporciona uma mudança significativa na dinâmica e no funcionamento das famílias. Apesar disso, ainda é muito comum encontrar programas que não incluem todos os membros familiares, principalmente no Brasil. Por exemplo, em uma pesquisa conduzida por Linhares e colaboradores (2000), com crianças nascidas com baixo peso e prematuridade, apenas a mãe foi incluída no programa. A não-inclusão de toda a família nos planejamentos de programas de intervenção precoce constitui uma falha, uma vez que a literatura é enfática quanto à necessidade de considerar os diversos subsistemas familiares (Dessen, 1997; Kreppner, 2000).

Nessa mesma direção, Wendland-Carro e colaboradores (1999) conduziram um estudo no Brasil para verificar a eficácia da intervenção precoce, a curto prazo, sobre a interação mãe-bebê. Participaram da pesquisa 36 mães primíparas e seus recém-nascidos, que foram subdivididos em dois grupos: um que participou de um programa de intervenção para acentuar a interação mãe-criança (grupo experimental) e outro em que foram enfatizadas apenas as habilidades de cuidados básicos com o recém-nascido (grupo controle). Ambos os grupos assistiram a vídeos sobre os respectivos temas e realizaram-se discussões sobre eles. Um mês após as apresentações, foram realizadas as observações da interação mãe-criança, em ambiente natural, abrangendo duas situações: brincadeira livre e banho. Os resultados mostraram que um mínimo de intervenção, usando os recursos de vídeo, proporcionou um aumento de interações sincrônicas entre as mães e suas crianças no grupo experimental. Este resultado, apesar de se referir a uma amostra de crianças supostamente com desenvolvimento normal, indica a eficácia de uma intervenção a curto prazo.

No entanto, os programas de intervenção deveriam ter um seguimento longitudinal ou abranger, pelo menos, os períodos críticos da infância. Segundo Linhares e colaboradores (2000), programas de intervenção para bebês de baixo peso precisam considerar, no mínimo, dois momentos da vida da criança, os quais são de extrema importância:

(a) o período dos três primeiros anos de vida, que inclui a aquisição de uma gama de habilidades psicomotoras e de linguagem e o estabelecimento do apego entre a criança e a figura materna; b) o período em torno de seis a sete anos, quando a criança está se preparando para enfrentar o desafio do ensino fundamental. (p. 67)

No que se refere aos programas governamentais direcionados às crianças com deficiências, é notório o progresso ocorrido a partir de 1960, conforme mencionado anteriormente. Antes dos anos de 1960, recomendava-se a institucionalização dessas crianças logo ao nascer, como salienta Spiker (1990). Entretanto, com os progressos na área de saúde mental e com os avanços das pesquisas na área de desenvolvimento humano, houve um declínio da idéia de institucionalização e um maior interesse pelos programas de intervenção precoce destinados às crianças e a suas famílias.

No Brasil, o Programa de Estimulação Precoce, implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é destinado a atender às famílias e suas crianças de zero a quatro anos de idade, que tenham sido diagnosticadas com algum tipo de deficiência, autismo, psicose infantil, ou crianças que se encontram em condição de risco. Os atendimentos são individuais, para crianças pequenas, e grupais, para crianças a partir de dois anos. As atividades pedagógicas são realizadas, preferencialmente, em salas-ambiente, por professores especializados, e a hidroestimulação é realizada por professores de educação física. O atendimento fonoaudiológico, psicológico e fisioterápico, quando indicado e disponível, ocorre na própria escola (Monte e Carvalho, 1996).

Embora fundamentado nos princípios postulados em 1994 pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação do Brasil – MEC (1995), o programa foi implementado em Brasília antes deste período, em 1987. Mas foi somente em 1994 que ele atingiu um maior número de crianças e foi ampliado para abranger mais áreas do Distrito Federal (Monte e Carvalho, 1996). Suas bases norteadoras são fundamentadas nas teorias de Piaget, Vygotsky e Gesell e a família tem um lugar central na intervenção. Os membros fa-

miliares são incluídos no atendimento, dando prosseguimento às atividades em casa ou na comunidade, além de receberem apoio e orientação dos profissionais.

Embora não haja referência à abordagem de Bronfenbrenner, o Programa de Estimulação Precoce da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal privilegia um currículo *ecológico* e adota uma maneira sistêmica de trabalho, mesmo que ainda muito tímida. Apesar de este atendimento ter uma trajetória razoavelmente longa, não foram encontrados dados sobre uma possível avaliação sistemática do mesmo. Acreditamos que uma avaliação contribuiria para a melhoria das estratégias utilizadas neste tipo de atendimento e para a implementação de outros programas, o que, conseqüentemente, levaria à adoção do modelo bioecológico de Bronfenbrenner de forma mais planejada e eficaz. A seguir, ilustramos como a abordagem bioecológica pode ser aplicada, na prática, em uma instituição.

O enfoque bioecológico aplicado a uma instituição para meninas vítimas de violência

De Antoni e Koller (2001) descrevem o trabalho realizado por profissionais de uma instituição para meninas vítimas de violência na cidade de Porto Alegre. A instituição, denominada *Casa de Passagem*, é um abrigo temporário que acolhe simultaneamente, no máximo, seis meninas em situação de risco, particularmente aquelas que sofrem algum tipo de violência na família e/ou no meio social em que vivem. Essas meninas podem permanecer na Casa por um período de um a quarenta e cinco dias ou mais, dependendo da necessidade. Devido aos problemas enfrentados pela Instituição, dentre eles a reincidência, os profissionais perceberam a necessidade de utilizar um enfoque teórico que focalizasse não somente a menina, mas também os demais contextos com os quais ela estava direta ou indiretamente envolvida, levando em consideração aspectos da cultura e do tempo histórico. A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner (1979/1996, 1999) foi a ferramenta selecionada para o trabalho que resumimos a seguir.

A menina chegava à Casa de Passagem e encontrava um ambiente acolhedor para facilitar a mudança de um microssistema hostil para outro mais receptivo, em que novas regras de convivência eram apresentadas. A intervenção inicial era realizada conjuntamente com a equipe de profissionais, com o objetivo de propiciar o estabelecimento do vínculo e dar apoio à menina, minimizando o sofrimento causado pela violência a que tinha sido exposta. O atendimento com o psicólogo era individual e também grupal. Buscava-se, em um primeiro momento, fortalecer os aspectos saudáveis que a menina trazia consigo. A promoção da resiliência e o resgate da auto-estima eram pontos essenciais do trabalho.

O atendimento em grupo ocorria com as meninas maiores de 12 anos. O objetivo deste atendimento era a troca de informações e experiências. Cada menina tinha espaço para se expressar e era neste momento que o psicólogo tinha acesso aos valores, às crenças e aos significados culturais de cada uma delas. Além desse atendimento, eram realizadas visitas domiciliares, pelo psicólogo e pelo profissional da área de assistência social. O contato dos profissionais com a família poderia se estender aos parentes, vizinhos, conhecidos e a todos aqueles que, de alguma forma, faziam parte da rede social de apoio da menina. As visitas à família, muitas vezes, definiam o encaminhamento mais adequado e viável, ou seja, se a menina iria retornar à sua família, se seria promovida a sua adaptação à família substituta ou se ela seria encaminhada a uma outra instituição. Portanto, conhecendo a história da família e da menina, o psicólogo procurava identificar os fatores de risco e de proteção e planejar os procedimentos mais indicados para cada caso.

A Casa de Passagem constituía um microssistema essencial para o desenvolvimento da menina, especialmente durante o período em que ela estava institucionalizada. O mesossistema era formado pelas relações desenvolvidas entre a menina e sua família, a escola e seus amigos e, portanto, era de fundamental importância que os profissionais integrassem os membros destes sistemas na compreensão da dinâmica de cada menina da Casa. O exossistema era formado por aqueles sistemas ex-

ternos à menina, mas que tinham poder decisivo sobre seu destino. Por exemplo, o Conselho Tutelar, a Promotoria da Infância e Adolescência, a Secretaria de Saúde do Município, dentre outros órgãos governamentais e não-governamentais.

Este exemplo mostra, sobretudo, o quanto é importante aplicar pressupostos de modelos teóricos que primam pelo atendimento sistêmico, na busca por tentativas apropriadas de atendimento institucional. Focalizar a pessoa de maneira bioecológica é levar em consideração não somente a pessoa, mas os vários sistemas sociais e as interações que ela estabelece com outras pessoas, objetos e símbolos, nos diversos ambientes em que se encontra inserida ou que mantém contato, direta ou indiretamente. Os planejamentos de programas de intervenção precoce deveriam priorizar tais pressupostos, a fim de garantir a eficácia dos procedimentos adotados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão dos pressupostos que norteiam os programas de intervenção precoce engloba questões relacionadas à perspectiva teórica utilizada no planejamento desses programas e suas implicações para o desenvolvimento da criança e de sua família. A abordagem bioecológica proposta por Bronfenbrenner (1979/1996, 1999) proporciona um entendimento mais aprofundado de como os diversos ambientes nos quais a criança está inserida influenciam e são influenciados uns pelos outros e como eles contribuem para o desenvolvimento da criança, afetando-a de forma expressiva.

A teoria dos sistemas, por sua vez, trouxe diretrizes importantes para a implementação dos programas de intervenção precoce, particularmente no que tange aos aspectos do microsistema familiar e das relações entre os membros familiares. A rejeição ao modelo paternalista, em que a família era apenas um agente passivo e receptivo, fortaleceu o seu papel enquanto fonte de recursos para solucionar seus próprios problemas, proporcionando interações mais saudáveis e adequadas entre seus membros. Assim, em um programa de in-

tervenção precoce, é de extrema importância considerar todos os *cuidadores* da criança, o que implica focalizar não apenas a criança isoladamente, mas incluir os outros membros, uma vez que estes estão constantemente proporcionando cuidados à criança e, portanto, devem ter um espaço privilegiado no planejamento de qualquer intervenção (Zamberlan e Biasoli-Alves, 1997).

Dois grandes centros nos Estados Unidos têm se destacado em trabalhos preventivos na área da família: o Departamento de Ciências Sociais da Família (Family of Social Science), da Universidade de Minnesota, e o Centro de Chicago para a Saúde da Família (Chicago Center for Family Health). Este último adota a resiliência da família como a ferramenta-chave para promover o enfrentamento e a adaptação das famílias, em resposta aos desafios normativos e não-normativos durante o seu ciclo de vida. Segundo Walsh (2002), este tipo de estrutura de trabalho é comum no desenvolvimento de muitos programas inovadores de intervenção. Já o Departamento de Ciências Sociais da Família desenvolve um projeto intitulado *Uma intervenção na transição para a paternidade*, utilizando uma intervenção psico-educativa com casais que estão esperando o seu primeiro filho. Os objetivos deste projeto são: aumentar o envolvimento do pai com o bebê e as habilidades paternas, estimular a colaboração pai-mãe e reduzir o estresse parental. Esses projetos demonstram, claramente, a iniciativa no planejamento e implementação de programas dirigidos às famílias, privilegiando a sua educação e o seu fortalecimento.

A utilização de pressupostos teóricos no planejamento dos programas de intervenção, tais como aqueles dos modelos bioecológico e sistêmico, capacita os profissionais a adotarem um enfoque mais dinâmico e complexo do desenvolvimento do indivíduo, bem como de sua família e, conseqüentemente, a atuarem, na prática, de modo mais apropriado. No entanto, faz-se necessário que os programas incluam em seus planejamentos a adoção de novas perspectivas conceituais de família, pois o modelo tradicional já não prevalece como regra. Por exemplo, Epps e Jackson (2000) destacam que menos de 10% das famílias nos Estados Uni-

dos são formadas por pais trabalhando fora e ganhando uma renda acima da linha de pobreza, enquanto as mães ficam em casa para cuidar das crianças. Além disso, houve um aumento no número de famílias com genitores solteiros.

Já nos países da América Latina, as famílias nucleares continuam sendo predominantes, apesar de no Brasil ter havido uma diminuição nesse tipo de constituição familiar entre 1987 e 1997, passando de 76,8% para 64,7%, de acordo com Arriagada (2000). Deve ser ressaltado, ainda, que uma grande proporção de famílias, no Brasil, vive abaixo da linha de pobreza e experiencia relações familiares diferentes daquelas de classes baixa e média. Conhecer o impacto dos diferentes arranjos sobre o funcionamento da família brasileira é fundamental para aqueles que trabalham em serviços de intervenção precoce, sobretudo, para aqueles responsáveis pelo planejamento e implementação de tais programas.

Como os benefícios de um programa de intervenção precoce abrangem a família toda, modificando o seu modo de organização e funcionamento, especialmente no que se refere às interações entre seus membros, as estratégias de intervenção devem ocorrer de forma a facilitar as interações entre a criança e os diversos membros de sua família: o pai, a mãe, os irmãos, os avós e outros. Considerando que a cultura brasileira é muito diversificada (Dessen e Torres, 2002), com valores, crenças e padrões de comportamento que diferem de uma subcultura para outra, faz-se necessário pensar em programas de intervenção adequados aos diferentes grupos que compõem a cultura brasileira.

Como última consideração, sugerimos uma mudança na nomenclatura *programas de intervenção precoce* para *programas de educação familiar* quando o real foco da intervenção for o grupo familiar e sua natureza for educativa e a longo prazo. Neste caso, educar é um termo mais abrangente, inclusivo e apropriado. Tal terminologia já vem sendo adotada nos Estados Unidos, onde os programas de educação familiar fazem parte de programas públicos de saúde em muitos estados americanos.

Esperamos, nestas poucas páginas, ter contribuído para despertar o interesse do leitor para as questões conceituais, teóricas e práticas que envolvem os programas de intervenção precoce e de prevenção voltados ao desenvolvimento de crianças em situação de risco. Esperamos, também, ter mostrado a necessidade de mudanças nas concepções e planejamentos de tais programas, de forma a incluir a família e não somente a criança, como foco principal de intervenção, inserida em um contexto social específico, em determinado momento histórico.

REFERÊNCIAS

- Arriagada, I. (2000). ¿Nuevas familias para un nuevo siglo? *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 10, 28-39.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.
- Berthoud, C.M.E. e Bergami, N.B.B. (1997). Família em fase de aquisição. Em C.M.O. Cervený e C.M.E. Berthoud (Orgs.), *Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa* (p. 47-73). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brody, G.H., Pellegrini, A.D. e Sigel, I.E. (1986). Marital quality and mother-child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22, 291-296.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 187-243). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979.)
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.

- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. Em W. Damon e R.M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (p. 993-1028). New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J. (1996). Children in families in communities: Risk and intervention in the Bronfenbrenner tradition. Em P. Moen, G.H. Elder e K. Lüscher (Orgs.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (p. 467-510). Washington, DC: American Psychological Association.
- Carvalho, M.C.B. (2000). O lugar da família na política social. Em M.C.B. Carvalho (Org.), *A família contemporânea em debate* (3. ed., p. 13-21). São Paulo: EDUC.
- De Antoni, C. e Koller, S.H. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1, 14-29.
- Dessen, M.A. (1997). Desenvolvimento familiar: transição de um sistema triádico para poliádico. *Temas em Psicologia*, 3, 51-61.
- Dessen, M.A. e Brito, A.M.W. (1997). Reflexões sobre a deficiência auditiva e o atendimento institucional de crianças no Brasil. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 7, 111-134.
- Dessen, M.A. e Lewis, C. (1998). Como estudar a família e o "pai"? *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8, 105-121.
- Dessen, M.A. e Pereira-Silva, N.L. (2000). Deficiência mental e família: uma análise da produção científica. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 10, 12-23.
- Dessen, M.A. e Torres, C.V. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online readings in psychology and culture* (Unidade 13, Cap. 2), (<http://www.wvu.edu/~culture>), Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University, Bellingham, Washington, USA.
- Doherty, W.J. e Carroll, J.S. (2002). The families and democracy project. *Family Process*, 41, 579-589.
- Epps, S. e Jackson, B.J. (2000). *Empowered families, successful children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Erel, O. e Burman, B. (1995). Interrelatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-132.
- Feiring, C. e Lewis, M. (1978). The child as a member of the family system. *Behavioral Science*, 23, 225-233.
- Greenbaum, C.W. e Auerbach, J.G. (1998). The environment of child with mental retardation: Risk, vulnerability, and resilience. Em J.A. Burack, R.M. Hodapp e E. Zigler (Orgs.), *Handbook of mental retardation and development* (p. 583-605). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16, 11-22.
- Lamb, M.E. e Billings, L.A.L. (1997). Fathers of children with special needs. Em M.E. Lamb (Org.), *The role of the father in child development* (p. 179-190). New York: Wiley.
- Linhares, M.B.M., Carvalho, A.E.V., Bordin, M.B.M., Chimello, J.T., Martinez, F.E. e Jorge, S.M. (2000). Prematuridade e muito baixo peso como fatores de risco ao desenvolvimento da criança. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 10, 60-69.
- Ministério da Educação do Brasil – MEC (1995). *Diretrizes sobre estimulação precoce*. Brasília: MEC/SEESP.
- Minnes, P. (1998). Mental retardation: The impact upon the family. Em J.A. Burack, R.M. Hodapp e E. Zigler (Orgs.), *Handbook of mental retardation and development* (p. 693-712). Cambridge: Cambridge University Press.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56, 289-302.
- Minuchin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. Em R.A. Hinde e J. Stevenson-Hinde (Orgs.), *Relationships within families: Mutual influences* (p. 7-25). Oxford: Clarendon Press.
- Minuchin, P., Colapinto, J. e Minuchin, S. (1999). *Trabalhando com famílias pobres*. (M.F. Lopes, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Monte, F.R.F. e Carvalho, E.N.S. (1996). Educação precoce – uma abordagem educacional e psicopedagógica. *Revista Integração*, 16, 19-21.
- Pereira-Silva, N.L. e Dessen, M.A. (2001). Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 133-141.
- Petzold, M. (1996). The psychological definition of "the family". Em M. Cusinato (Org.), *Research on family: Resources and needs across the world* (p. 25-44). Milão: LED – Edizioni Universitarie.
- Rey, F.G. e Martinez, A.M. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Spiker, D. (1990). Early intervention from a developmental perspective. Em D. Cicchetti e M. Beeghly (Orgs.), *Children with Down syndrome: A developmental perspective* (p. 424-448). Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, F. (2002). A family resilience framework: Innovative practice applications. *Family Relations*, 130-137. Obtido em 13/11/2002 da world wide web: [http:// www.proquest.umi.com](http://www.proquest.umi.com)

Wendland-Carro, J., Piccinini, C.A. e Millar, S.W. (1999). The role of an early intervention on enhancing the quality of mother-infant interaction. *Child Development*, 70, 713-721.

Zamberlan, M.A.T. (1997). Pressupostos filosóficos dos modelos de intervenção na infância e família.

Em M.A.T. Zamberlam e Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (p. 83-93). Londrina: Editora UEL.

Zamberlan, M.A.T. e Biasoli-Alves, Z.M.M. (1997). Práticas psicossociais de cuidados no ambiente familiar. Em M.A.T. Zamberlam e Z.M.M. Biasoli-Alves (Orgs.), *Interações familiares: teoria, pesquisa e subsídios à intervenção* (p. 59-82). Londrina: Editora UEL.

PARTE **IV**

Contribuições da Ciência do
Desenvolvimento à Psicologia
da Saúde e à Educação

Psicologia da saúde e desenvolvimento humano: o estudo do enfrentamento em crianças com câncer e expostas a procedimentos médicos invasivos

Áderson Luiz Costa Junior

Podemos observar, nas últimas décadas, um movimento científico crescente e significativo pela vinculação formal e pelo reconhecimento da psicologia ao campo da saúde. Nesse sentido, a psicologia da saúde, como área de conhecimento, representa uma proposta teórico-metodológica que prioriza a promoção de repertórios de comportamento voltados para a saúde enquanto fenômeno social, como uma forma de garantir a continuidade do processo de desenvolvimento humano, individual e coletivo (Matarazzo, 1980). Este capítulo traça um perfil filosófico da psicologia da saúde, apresentando a psico-oncologia pediátrica como um campo de atuação da psicologia da saúde, preocupada com a influência de variáveis psicossociais sobre o desenvolvimento e o tratamento do câncer em crianças. Primeiramente, apresentamos os objetivos da psicologia da saúde e sua interface com a psicologia do desenvolvimento. São discutidos e analisados os modelos teóricos comportamental e cognitivo de enfrentamento, com ênfase nas estratégias adotadas por crianças quando expostas a procedimentos médicos invasivos. Por fim, discutimos as implicações científicas e profissionais dos estudos em psico-oncologia para o aprimoramento das intervenções em psicologia

do desenvolvimento e a crescente humanização da prestação de serviços em saúde.

PSICOLOGIA DA SAÚDE: OBJETIVOS E A INTERFACE COM O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O binômio saúde-doença acompanha a existência humana desde os primórdios de nossa história conhecida. Descrita em termos de parâmetros físicos e indicadores biológicos, a concepção da saúde e da doença como um fenômeno multidimensional constitui uma proposta relativamente recente. Discussões teóricas e filosóficas em disciplinas de ciências humanas e biológicas, a partir da década de 1960, passaram a questionar a ênfase tradicional na orientação biomédica da assistência à saúde e apontaram uma necessária ampliação da perspectiva social da medicina e das demais ciências da saúde.

O crescente reconhecimento de que fatores de natureza comportamental interferem sobre a etiologia de doenças somáticas (Taylor, 1999) e a demonstração de que a prestação de serviços de assistência à saúde inclui um com-

plexo processo de interações sociais entre indivíduos dispostos hierárquica e funcionalmente (Ogden, 1999) têm permitido que a psicologia da saúde se destaque como uma área de conhecimento cuja novidade não se encontra no objeto de estudo, mas no modo de conceber e investigar as relações entre o comportamento e a saúde.

Nessa perspectiva, saúde e doença são concebidas como elementos essenciais do sistema de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com outros e com a sociedade como um todo. As condições de saúde e de doença se expressam, na prática, por meio de fatores biológicos, até então exclusivamente avaliados pelos estudos de genética e medicina clínica, assim como por elementos de estilo de vida e repertório de comportamentos de um indivíduo ou grupo de indivíduos. A aplicação de metodologias de pesquisa em psicologia permite que se avaliem os indicadores e preditores das condições de saúde-doença (comportamentos, crenças, atitudes, por exemplo) e se planejem intervenções sistemáticas com objetivos específicos.

Nesta nova concepção, saúde-doença são condições dispostas em uma linha hipotética contínua e não podem ser entendidas como conceitos qualitativamente diferentes (Ogden, 1999). Ao promover comportamentos voltados para a saúde da criança, busca-se a obtenção de alterações relativamente duradouras em termos de competência comportamental e de motivação da própria criança, de seus pais e demais agentes de cuidados, de modo a garantir os requisitos necessários à realização do potencial de desenvolvimento infantil.

A ocorrência de uma doença constitui uma situação adversa de desenvolvimento, requerendo-se o planejamento de oportunidades ambientais compensatórias que garantam, no mínimo, que o curso evolutivo do desenvolvimento humano seja minimamente prejudicado. O treinamento de estratégias de enfrentamento em crianças portadoras de patologias crônicas e expostas a procedimentos médicos invasivos, por exemplo, tem proporcionado uma participação mais ativa e colaborativa da criança com os eventos do tratamento e dos profissionais de saúde com a criança e seus fa-

miliares (Costa Jr., 2001). Tal treinamento proporciona, no mínimo, condições potenciais de alívio do estresse associado às situações de exames e procedimentos médicos, bem como oportunidades efetivas de desenvolvimento comportamental entre os envolvidos.

Segundo a Associação Americana de Psicologia [APA], a psicologia da saúde é definida como um campo de contribuição científica e profissional, específico da psicologia enquanto disciplina, que visa à promoção e à manutenção da saúde, bem como à prevenção e ao tratamento de doenças (Matarazzo, 1980). Na proposta de Stone (1988), a psicologia da saúde inclui todo conhecimento teórico e técnico da psicologia como ciência, aplicado à solução dos problemas de um sistema de saúde. Conforme descreve o autor, as questões de interesse da psicologia da saúde podem envolver desde pacientes e familiares até formação de recursos humanos, desenvolvimento institucional e planejamento, além de execução de políticas de saúde.

Alguns autores (Adler e Matthews, 1994; Sheridan e Radmacher, 1992; Stone, 1988; Taylor, 1999) apontam como objetivos específicos da psicologia da saúde: (a) a explicitação de fatores psicossociais que atuam como promotores e mantenedores de condições de saúde; (b) a indicação de variáveis de risco biopsicossocial que possam constituir condições adversas ao processo de desenvolvimento de indivíduos e grupos; (c) a investigação das relações entre fatores de personalidade e suscetibilidade a enfermidades de diferentes naturezas; (d) a disponibilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de facilitar a comunicação entre profissionais da saúde e usuários, bem como estimular a adesão ao tratamento e o enfrentamento de doenças; (e) a proposição e a análise de políticas de saúde, do ponto de vista das preferências humanas e tendências comportamentais da sociedade, e (f) o estímulo à pesquisa científica, como instrumento de geração de conhecimento e pré-requisito para a atuação profissional.

Dados recentes apontam um aumento da presença de psicólogos em diferentes serviços e unidades de saúde (Seidl e Costa Jr., 1999), provável implicação da substituição parcial de modelos médicos tradicionais por modelos de

atenção integral à saúde (Spink, 1992, Taylor, 1987). Coerente com seus objetivos, a psicologia da saúde vem conseguindo transformar gradativamente uma atividade puramente clínica (prioritariamente psicoterápica) e individual de atendimento à saúde em compromissos de acompanhamento das condições de saúde-doença em que ocorre o desenvolvimento humano, com ênfase em estratégias psicológicas preventivas, educacionais e de cunho coletivo.

Além desse, outros fatores contribuem para o crescimento da psicologia da saúde, tais como: (a) a redução da incidência de doenças infectocontagiosas (de natureza aguda) e o aumento da ocorrência de doenças crônicas associadas a variáveis comportamentais e rotinas de vida, entre as quais estão as disfunções cardiovasculares e o câncer; (b) o alto custo dos tratamentos médicos de ponta e a possibilidade de cortar gastos públicos com os efeitos benéficos sobre a saúde, proporcionados pela manipulação de repertórios de comportamentos de indivíduos e grupos sociais; (c) os estudos de medicina comportamental, que sugerem a substituição parcial de terapia medicamentosa por intervenções comportamentais e cognitivas de manejo e prevenção de doenças (Miyazaki et al., 2001; Spink, 1992; Taylor, 1999).

Por outro lado, observa-se, ainda, grande disparidade entre a demanda social e os serviços oferecidos pelos psicólogos da saúde. Parte da defasagem pode ser atribuída ao despreparo do psicólogo para atuar na área de saúde, o qual em sua formação acadêmica, nem sempre é treinado, sistematicamente, para exercer o papel que lhe é solicitado pelo sistema de saúde. Quando ingressa em uma instituição de saúde, o profissional raramente está familiarizado com o ambiente e com a problemática a ser enfrentada. Outra dificuldade reside no fato de que a maioria dos psicólogos que atuam em saúde ainda define sua área profissional como psicologia hospitalar, o que indica uma certa desatualização com as perspectivas atuais da psicologia da saúde.

A expressão psicologia hospitalar, frequente em eventos técnicos e científicos da área e presente no nome da primeira sociedade

surgida no país – Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar – vem recebendo críticas de especialistas brasileiros. Primeiro, por restringir o campo de atuação da psicologia da saúde a instituições hospitalares; segundo, por representar uma concepção estreita e patológica do fenômeno, limitando-o a apenas um dos ambientes que cuida quase exclusivamente da doença – o hospital. Terceiro, por dificultar a visualização das relações diretas entre a intervenção cognitivo-comportamental em contextos de saúde pediátrica e as implicações favoráveis ao desenvolvimento infantil. Conforme observam Miyasaki e Amaral (1995; p. 238), “o psicólogo da saúde deve ser definido como o profissional que lida com os problemas associados ao *continuum* saúde/doença, sem especificação do ambiente no qual atua”.

Ressalta-se que, apesar de dificuldades, a psicologia da saúde já produziu algumas implicações inquestionáveis às ciências da saúde: (a) a atuação profissional em saúde deve priorizar a interdisciplinaridade e as ações devem fluir na direção da saúde coletiva; (b) o caráter educativo e preventivo da assistência deve estar presente mesmo em serviços de atenção terciária, incluindo os portadores de doenças crônicas e degenerativas; (c) as rotinas de saúde devem ser planejadas de modo a satisfazer, na medida do possível, necessidades individuais, desde que contextualizadas as variabilidades socioeconômicas e culturais, de modo a promover a qualidade de vida dos usuários do sistema de saúde.

Um dos campos de conhecimento médico em que a psicologia da saúde se encontra mais presente é o da oncologia pediátrica. Considerando-se o caráter de cronicidade das neoplasias, a duração relativamente longa do tratamento, a exposição periódica a procedimentos médicos invasivos e os efeitos colaterais da terapia medicamentosa, a parceria entre o desenvolvimento científico e tecnológico da medicina e as intervenções psicossociais da psicologia da saúde têm tornado mais suportável o tratamento do câncer infantil.

Propostas de humanização do atendimento à saúde e a implementação de ambientes ecológicos de tratamento médico que atendam às necessidades psicossociais de crianças em

tratamento de câncer permitem que as intervenções planejadas à saúde-doença constituam, também, intervenções sobre o processo de desenvolvimento infantil. Ambientes pediátricos voltados às necessidades essenciais da infância (Brazelton e Greenspan, 2002) podem constituir contextos de desenvolvimento mais eficientes do que os existentes no ambiente doméstico da criança.

O item a seguir aborda as contribuições da psico-oncologia pediátrica para a humanização e maior eficiência do tratamento dispensado à saúde de crianças com câncer, enfatizando o papel do profissional de saúde como observador e promotor do repertório de comportamentos da criança exposta a procedimentos médicos invasivos.

A PSICO-ONCOLOGIA PEDIÁTRICA E O ENFRENTAMENTO DE PROCEDIMENTOS MÉDICOS INVASIVOS

Do ponto de vista médico, o câncer designa um conjunto de patologias cuja característica básica é o desenvolvimento de alterações em processos de divisão celular, promovendo um crescimento anormal e geralmente mais rápido de células (Franks, 1987/1990). Além da descrição de mais de 200 tipos diferentes de câncer, a doença não implica necessariamente a idéia de um tumor sólido, sendo possível incluí-la também no grupo das patologias hemopáticas, como é o caso das leucemias, modalidades de câncer mais freqüentes na infância.

Mais de dois terços dos casos de câncer infantil são considerados curáveis se o diagnóstico for estabelecido em tempo hábil e a terapêutica instituída adequada (Lima, 1995). Aproximadamente metade dos casos ocorre em crianças de 0 a 5 anos e pouco mais de 25% entre crianças de 6 a 10 anos. O percentual de mortes é inferior a 2% do total de casos mundiais da doença, considerados adultos e crianças.

A psico-oncologia pediátrica pode ser caracterizada como uma área de conhecimento que disponibiliza recursos psicossociais com

objetivo de auxiliar crianças e familiares a enfrentar um tratamento de câncer e seus múltiplos eventos potencialmente aversivos, entre os quais está a exposição a procedimentos médicos invasivos, definidos pelo Subcomitê Internacional para o Estudo da Dor [ISSP] como um conjunto de eventos sensorial e emocionalmente estressantes que envolve invasão tecidual temporária com objeto cortante ou perfurante para extração de material orgânico ou introdução de medicação (Broome et al., 1994).

O repertório de comportamentos é o principal indicador de como a criança está lidando com a exposição a um procedimento médico invasivo. Assim, uma criança que apresenta respostas de esquiva ou fuga adota estratégias de enfrentamento diferentes daquela que, apesar de apresentar comportamentos concorrentes, tais como chorar e gritar, não demonstra respostas de evitação. Todavia, um aspecto não suficientemente esclarecido pelos estudos em psicologia da saúde é a identificação das variáveis relacionadas funcionalmente à adoção de diferentes estratégias de enfrentamento.

O termo *enfrentamento* constitui a tradução para língua portuguesa do original *coping*, um conceito genérico que descreve como um indivíduo lida com determinado contexto situacional. A utilização do conceito não se restringe a repertórios de comportamentos frente a situações percebidas como ameaçadoras. O termo também é adotado para designar respostas relacionadas a situações que envolvem contingência ambiental reforçadora ou vantajosa para o indivíduo. Marco e colaboradores (1999) apontam, no entanto, a maior utilização do conceito de enfrentamento para descrever o comportamento de indivíduos expostos a experiências estressantes, incluindo atividades rotineiras, tais como a prática de cuidados parentais com crianças pequenas e a submissão a avaliações de desempenho escolar ou profissional.

Nas ciências da saúde, o termo *coping* foi introduzido no campo da oncologia em meados da década de 1940 (Holland, 1991; Lazarus, 1993a) com o objetivo de explicar a variabilidade de comportamentos que pacientes com câncer e seus familiares apresentavam

em circunstâncias significativas: (a) no momento do diagnóstico – considerado um evento potencialmente catastrófico pela literatura especializada; (b) no período de tratamento da doença, incluindo eventos de caráter aversivo, dolorosos e mutiladores, e (c) na etapa em que os recursos terapêuticos deixavam de ser eficientes e o quadro clínico sugeria o prognóstico de óbito do paciente.

Em pediatria, Borges (1999) ressalta que o termo *enfrentamento* foi relacionado a situações clínicas cujo nível de estresse estabelece oportunidade para: (a) o aumento da percepção de dor da criança; (b) a ampliação do tempo de execução de procedimentos médicos, incluindo maior número de tentativas até o sucesso; (c) um maior número de acidentes com agulhas e instrumentos cortantes e (d) a generalização do estresse para acompanhantes e membros da equipe de saúde.

Adams-Greenly (1991) destaca que o entendimento das estratégias de enfrentamento adotadas por crianças em situações pediátricas percebidas como estressantes requer a consideração dos seguintes fatores: (a) evolutivos, considerados os diferentes contextos de desenvolvimento da criança, idade e grau de entendimento sobre os acontecimentos que a envolvem atualmente; (b) socioeconômicos, culturais e motivacionais da criança e de seus familiares; (c) habilidade da criança e das familiares de exercer controle sobre situações estressantes; (d) nível de coesão e facilidade de comunicação entre os membros da família e (e) história pessoal e familiar do paciente.

Para a concretização da sugestão de Adams-Greenly (1991), observamos que seria necessário, antes da análise das estratégias de enfrentamento, que fossem identificadas as variáveis que condicionam a criança a identificar como estressante uma dada situação. O passo seguinte seria a análise do modo como a criança lida com tais variáveis e se expressa por meio de comportamentos que identificam as estratégias de enfrentamento. Desta forma, tornar-se-ia possível: (a) a formulação de hipóteses sobre como a criança poderá se comportar, a longo prazo, em situações ambientais semelhantes e (b) a delimitação metodológica mais acurada de intervenções da psicologia do

desenvolvimento dentro do campo da oncologia pediátrica.

Borges (1999) ressalta que estudos sobre reações comportamentais de crianças expostas a procedimentos médicos costumam avaliar simultaneamente o nível de estresse e o relato de dor do paciente, não permitindo diferenciar objetivamente a percepção de dor do paciente e as variáveis mediadoras da situação, de caráter fisiológico, afetivo e comportamental. Além dessa dificuldade, observamos que os estudos que avaliam o comportamento de indivíduos em procedimentos médicos invasivos incluem ampla variabilidade metodológica em função de alguns fatores: (a) o problema (ou a pergunta) que pretende ser respondido pelo pesquisador; (b) as variáveis do sujeito – faixa etária, antecedentes pessoais, clínicos e familiares, a modalidade de câncer e a fase da doença em que se encontra o paciente e (c) a inexistência de uma definição unânime, ou pelo menos de aceitação generalizada, para o termo enfrentamento.

OS MODELOS TEÓRICOS DE ENFRENTAMENTO¹

Inconsistências metodológicas e conceituais que cercam a pesquisa sobre estratégias de enfrentamento permitem a referência a diferentes modelos teóricos, que vão de concepções psicodinâmicas, de paradigma endógeno, a concepções ambientalistas, de paradigma exógeno. Esta seção apresentará alguns dos modelos de enfrentamento que têm orientado tanto a pesquisa científica em psico-oncologia quanto a intervenção profissional em ambulatorios e hospitais, recorrendo-se às estratégias de enfrentamento em crianças com câncer como ilustração de tais modelos teóricos.

O modelo de fracasso e perda

A primeira formulação teórica conhecida para a análise de estratégias de enfrentamento

¹ Texto adaptado de tese de doutoramento do autor (Costa Junior, 2001).

adotadas por crianças com câncer e seus pais foi o modelo de fracasso e perda (Lindermann, conforme citado por Kupst, 1994). Esse modelo levantava a hipótese de que o diagnóstico de leucemia infantil significava, inevitavelmente, uma situação de grave crise familiar, sendo os pais gradativamente preparados para a aceitação da morte da criança. Dada a impossibilidade de enfrentar, com sucesso, a doença e seus efeitos, a intervenção psicológica era planejada com o objetivo de auxiliar a família a reconhecer e elaborar seus próprios fracassos e evitar o desencadeamento de transtornos mentais e de comportamento. Kupst (1994), em uma análise do modelo de fracasso e perda, aponta duas críticas principais:

1. O modelo contribuiu para uma melhor compreensão de como os pais respondiam emocionalmente a fases críticas de diagnóstico e tratamento do câncer em seus filhos. Todavia, a metodologia utilizada restringia-se à observação clínica dos pais dos pacientes, sendo os julgamentos efetuados pela própria equipe de saúde e apontando-se uma tendência à minimização dos efeitos adversos da doença.
2. Sendo um modelo de orientação patológica, o aumento do tempo de sobrevivência de pacientes com câncer torna o modelo insuficiente para explicar as estratégias de enfrentamento de crianças que entram em processo de remissão e alcançam a cura.

Devemos acrescentar que, com o aumento do sucesso do tratamento do câncer infantil e o conseqüente crescimento de populações sobreviventes, o modelo de fracasso e perda apresenta tendência ao desuso gradativo. Sua utilização atual se restringe a: (a) análises de situações familiares potencialmente conflitantes em que o prognóstico de óbito é delineado ou (b) situações em que os membros familiares apresentam graves dificuldades de enfrentar a doença, incluindo quadros clínicos psiquiátricos, e cujas implicações constituem condições adversas à continuidade do tratamento.

Lazaru (1993a) aponta dois enfoques teóricos que, atualmente, se destacam na tentativa de explicar as estratégias de enfrentamento adotadas por crianças em tratamento de câncer: (a) estratégias de enfrentamento como uma reação que expressa tendências biológicas ou temperamentais do organismo – em particular, a intensidade da resposta emocional – e (b) estratégias de enfrentamento como resultado de habilidades adaptativas e treináveis, por meio das quais o indivíduo pode planejar como lidar com uma situação cuja configuração de estímulos possa evocar respostas emocionais.

O enfrentamento como tendência biológica

Este enfoque pressupõe que alguns indivíduos são naturalmente mais vulneráveis a estimulações de caráter emocional, principalmente quando expostos a situações que envolvam conflitos pessoais. Segundo Gimenes (1997; p. 117), esta perspectiva sugere que “um traço de enfrentamento pode ser considerado uma tendência estável a partir da qual é possível predizer como uma pessoa enfrentará diferentes tipos de situações estressantes”.

Simonton e colaboradores (1978/1987) descrevem estudos do final do século XIX que indicavam indícios da ligação entre fatores de personalidade e estados emocionais com o desenvolvimento de câncer. Em um desses estudos, Walshe (conforme citado por Simonton et al., 1978/1987) fazia referência a estados de melancolia e mudanças bruscas de estilos de vida como fatores de predisposição ao surgimento de tumores.

Bleiker e colaboradores (1993) sugerem a racionalidade e a capacidade de controle de emoções negativas como fatores de risco ao câncer. Indivíduos com dificuldade para reconhecer emoções e expressá-las a outras pessoas fariam parte de um grupo de alto risco. O estudo envolveu a análise de uma amostra superior a 4.300 pacientes, em boas condições de saúde, atendidas por um serviço de prevenção ao câncer de mama. Lazarus (1993b) e LeShan (1977/1994) também apontam a influência de fatores de personalidade sobre a

predisposição ao câncer, entre os quais estariam a inabilidade para expressar sentimentos de cunho negativo, dificuldades de auto-afirmação e tendências a desenvolver expectativas negativas frente a desafios.

Simonton e colaboradores (1978/1987), no entanto, ressaltam que muitos estudos que investigam a relação entre personalidade e câncer o fazem a partir de padrões de personalidade de pessoas que já se encontram doentes, disseminando a crença de que os indivíduos irão sofrer de doenças associadas a tais características de personalidade. Esses autores ressaltam, ainda, que avaliações de personalidade devem ser apenas um dos elementos que integram o diagnóstico e subsidiam o planejamento da conduta com o paciente.

Acrescentamos que uma das principais críticas aos estudos que definem o enfrentamento como um estilo de personalidade é a insuficiente consideração de elementos contextuais da situação. Em grande parte, tais estratégias expressam a enorme plasticidade do comportamento humano diante de situações estressantes que exigem mobilização de recursos cognitivos e comportamentais que vão além de respostas automáticas ou de predisposições fatoriais, inclusive em crianças.

O enfrentamento como processo adaptativo

Neste enfoque, fatores do ambiente são considerados oportunidades contingenciais para a evocação ou emissão de respostas específicas. A modificação de configurações de estímulo da situação (ou seja, a intervenção) pode proporcionar alterações na probabilidade de ocorrência de determinados comportamentos do indivíduo. Quando exposta periodicamente a um mesmo procedimento médico invasivo, a criança pode adotar estratégias de enfrentamento diferenciadas conforme variáveis de cada situação. Embora o contexto de procedimentos invasivos seja o mesmo, cada experiência proporciona uma situação cuja percepção é diferente de cada uma das demais. Gimenes (1997; p. 131) afirma que “a seleção de estratégias de enfrentamento a serem utilizadas depende, em grande

parte, da natureza do evento estressante e dos problemas que são impostos à pessoa no contexto particular em que o evento estressante surgiu”.

A proposta de enfrentamento como processo adaptativo leva em consideração o que o indivíduo faz e em que circunstância, analisando-se o contexto específico em que ocorre a transação entre o indivíduo e o ambiente. É possível recorrer a informações da história de interações do indivíduo com determinada situação, com objetivo de explicar a consistência de determinadas respostas comportamentais ou a associação de um determinado pensamento com uma estratégia de enfrentamento frente a uma exigência do contexto situacional.

O conceito de enfrentamento apresentado como um processo adaptativo permite a consideração de duas abordagens teórico-metodológicas: (a) orientações teóricas derivadas da análise do comportamento, que priorizam o interesse pela especificação de ambientes planejados, potencialmente redutores de estresse, e (b) orientações teóricas de base cognitiva, que se interessam pela relação entre as estratégias de enfrentamento e o conceito de mediação cognitiva, priorizam o entendimento do papel desempenhado por esquemas subjacentes da criança (valores, sentimentos e pensamentos) sobre a percepção da situação. A seguir, apresentamos uma breve descrição e as principais críticas atribuídas aos modelos comportamental e cognitivo de enfrentamento.

O modelo comportamental de enfrentamento

Modelos comportamentais de enfrentamento pressupõem que situações de diagnóstico e de tratamento do câncer incluam condições ambientais adversas, nas quais os pacientes podem aprender a responder de modo a evitar ou diminuir o impacto de estímulos aversivos. As intervenções psicológicas são planejadas de modo a alterar os reforçamentos inapropriados que controlam o comportamento da criança em situações que envolvam dor, náuseas, reações antecipatórias, retração social

e comportamentos desadaptativos (Carpenter, 1990; Jay et al., 1983).

Este modelo exige que os conceitos utilizados, tais como dor, ansiedade e estresse, incluam definição operacional e que as técnicas de intervenção utilizadas sejam quantificáveis empiricamente. Conforme descrito em Carpenter (1991), um dos principais benefícios do uso deste modelo é a implementação das condições ambientais em que se encontra o paciente, representado pela obtenção de indicadores positivos de qualidade de vida, tais como a redução de queixas de dor e a diminuição geral de desconforto físico.

Todavia, a literatura formula algumas críticas à utilização de modelos comportamentais em psico-oncologia. Primeiro, a aplicação do modelo vem sendo limitada a algumas situações específicas de tratamento, privilegiando-se descrições observáveis de comportamento (Kupst, 1994), em detrimento de algumas respostas da criança (mais discretas) que ainda não puderam ser avaliadas objetivamente, tais como a relação entre nível de estresse e relato de dor do paciente, descrita em Borges (1999). Segundo, as relações entre as condições ambientais em que se encontra o paciente e as estratégias de enfrentamento adotadas são frequentemente presumidas, mas nem sempre analisadas (Bachanas e Roberts, 1995).

Terceiro, embora os estudos possam incluir múltiplas observações de comportamento do paciente, estas ocorrem, na maioria das vezes, em uma única fase do estudo, geralmente durante e/ou imediatamente após a exposição da criança a um procedimento invasivo (Thompson e Gustafson, 1996). Tais delineamentos também não permitem verificar se as estratégias de enfrentamento adotadas naquela situação tornam-se efetivas em outras situações do tratamento (Bragado e Fernández, 1997).

Quarto, a maioria dos instrumentos de observação e avaliação de repertório comportamental tem priorizado o registro de comportamentos morfológicos, isto é, a resposta da criança é analisada em termos de sua forma ou topografia, duração ou ocorrência absoluta, em detrimento de análises funcionais ou medidas relativas de comportamento (Costa Jr., 1999).

Conforme Banaco (1997), os modelos teóricos derivados da abordagem comportamental buscam descrever causas, efeitos de diferentes variáveis e possíveis formas de modificar repertórios de comportamentos em contextos específicos. A metodologia utilizada pode priorizar “o estudo de sujeito único, consideradas suas relações comportamentais estabelecidas com o ambiente onde está inserido. Mais importante que a descrição das respostas, é o conhecimento da função que essas respostas apresentam no ambiente” (p. 77). Todavia, devemos observar que esta prática não tem sido comum em estudos de psico-oncologia.

Algumas das críticas explicitadas ao modelo comportamental, no entanto, são incoerentes com as mais recentes propostas conceituais e metodológicas da análise experimental do comportamento. Conforme descritas, tais críticas não deveriam ser dirigidas diretamente ao modelo teórico comportamental, mas ao modo limitado como os estudos têm abordado determinados problemas de comportamento comuns em situação de tratamento oncológico.

Questões relacionadas à manutenção ou ao esvanecimento de respostas adquiridas a partir de intervenção psicológica não têm sido suficientemente consideradas pelos modelos comportamentais. Exceções podem ser observadas em alguns estudos que efetuam seguimento de sujeitos e cujos resultados indicam a manutenção, ao longo do tempo, de respostas adquiridas por meio de intervenção comportamental, considerando-se o delineamento metodológico e a frequência de utilização (Carpenter, 1990; Holland, 1991; Siegel, 1995).

Podemos constatar que são escassos os estudos que discutem a relação entre a intervenção comportamental, a periodicidade com que a mesma é programada, e seus efeitos, ao longo do tempo, sobre o comportamento de crianças. Costa Jr. (2001) verificou que pouco mais de 10% dos estudos em hematologia faziam referência a efeitos da intervenção comportamental a médio ou longo prazo. Destes 10% de trabalhos, metade referia-se a observações do comportamento de um único sujeito por um período de tempo que variava de três meses a menos de um ano.

O estudo de McGrath e De Veber (1986) constituiu uma tentativa de esclarecimento desta relação. Nele os participantes foram expostos a sessões de distração com desenhos animados antes e durante a execução de punções lombares. Os resultados indicaram a manutenção de comportamentos relacionados à diminuição de queixas de impaciência e desconforto físico, bem como ao aumento do estado de humor dos pacientes, durante um período de três a seis meses, após a execução dos procedimentos.

Verificou-se que embora não muito frequentes, os estudos que acompanham os efeitos da intervenção comportamental sobre o comportamento dos pacientes apontam a maior probabilidade da manutenção, por períodos mais longos, de comportamentos adquiridos e relacionados: (a) à redução de queixas somáticas, principalmente de dor; (b) à execução de atividades de entretenimento variado; (c) ao aumento da habilidade de explorar o ambiente e de manter interação social e (d) à redução do estado de ansiedade geral (McGrath e De Veber, 1986). No entanto, a maioria desses estudos apresenta comparações entre médias de ocorrência de respostas ao longo do tempo, em detrimento de análises de variáveis do ambiente ou de respostas que continuam a ocorrer após períodos variáveis de tempo. A ênfase sobre as médias de ocorrência de comportamentos de grupos parece insuficiente para a delimitação de situações ambientais mais ou menos sensíveis a indivíduos em particular.

O modelo comportamental de enfrentamento tem sido aplicado a situações em que é necessário modificar as relações estabelecidas entre indivíduo e ambiente e aumentar a probabilidade da manutenção de um novo repertório de comportamento, adaptado à situação específica. Segundo Karoly (1995), tais objetivos podem ser alcançados por meio de autocontrole, isto é, o paciente exposto a contingências aversivas aprende a alterar a probabilidade de ocorrência de um comportamento pela modificação das variáveis que controlavam a resposta no passado.

Por meio de autocontrole, um comportamento (a resposta controladora) altera a probabilidade de um outro comportamento (a res-

posta controlada) ocorrer na mesma situação. No caso de crianças expostas a procedimentos médicos invasivos, as seguintes modificações de comportamento poderiam ocorrer: (a) desviar a atenção a um estímulo agradável, tal como um filme apresentado simultaneamente à execução de uma punção venosa – desvio de atenção; (b) manter a atenção a um estímulo específico que concorra com os estímulos aversivos dispostos pela situação de procedimentos invasivos – direcionamento de atenção; (c) iniciar ou continuar uma resposta voluntária, tal como conversar com o agente executor enquanto o procedimento é realizado – controle de ativação – e (d) inibir uma resposta inadequada, tal como o choro, que se emitida poderia atrasar a execução do procedimento – controle de inibição.

O modelo cognitivo de enfrentamento

Modelos cognitivos de enfrentamento buscam esclarecer o modo como a criança percebe sua experiência com a doença e exibe reações emocionais, indicando como lidar efetivamente com situações do tratamento e seus componentes. A avaliação que a criança elaborada de sua interação com o contexto, utilizando mediação cognitiva, é fundamental para identificar habilidades de adaptação a situações que evocam emoções e que visam ao controle da intensidade ou da duração desses estados emocionais.

Segundo o modelo cognitivo, o funcionamento psicológico requer estruturas de cognição com significado, isto é, o indivíduo deve ser capaz de identificar um determinado contexto estressante e a relação do contexto consigo mesmo. A função da atribuição de significado é permitir que o indivíduo controle seus vários sistemas psicológicos, entre os quais estão as emoções, a atenção e a memória.

Shinohara (1997) destaca que vários fatores, no final da década de 1960, contribuíram para o surgimento de modelos cognitivos aplicados à prática clínica: (a) os modelos comportamentais não-mediacionais foram considerados insuficientes para abranger a complexidade do comportamento humano; (b) a

necessidade de expandir a prática psicoterápica, de modo a melhor compreender os comportamentos não-observáveis, e (c) o desenvolvimento de pesquisas sobre processos e organização cognitiva em situações estressantes.

Lazarus e Folkman (1984) propõem duas modalidades cognitivas de enfrentamento, que dependem da estratégia adotada pelo indivíduo: (a) orientada para a situação a ser enfrentada ou para o problema a ser resolvido, por exemplo, quando a criança busca informações, procura suporte social junto a um acompanhante ou planeja seu comportamento visando alterar a situação percebida como estressante, e (b) orientada para o conteúdo emocional da situação, quando a criança não vê possibilidade de modificar a situação e procura alterar o modo como interpreta afetivamente o estresse situacional, apresentando estratégias de negação, evitação, distanciamento ou distração cognitiva. De acordo com esses autores, na maior parte das situações estressantes relacionadas a tratamento médico, o indivíduo precisa primeiramente controlar o conteúdo emocional gerado para, depois, buscar uma solução para os problemas identificados.

Segundo Rothbart e colaboradores (1992), três processos de controle cognitivo parecem relevantes para a análise do comportamento de crianças expostas ao contexto de procedimentos invasivos: o controle da emoção, da situação e do comportamento. Nas situações em que o indivíduo tem algum controle da situação, estratégias de enfrentamento, tais como a solução planejada de problemas ou a busca de apoio efetivo – incluindo ajuda técnica, conforto ou consolo – tendem a ser mais flexíveis do que estratégias negativas – fugir do problema ou comportar-se agressivamente. Já nas situações em que o indivíduo não tem controle algum da situação, estratégias focalizadas na emoção, tal como a distração, podem ser percebidas como mais adequadas.

Saarni (1997/1999) destaca que o modelo cognitivo considera os seguintes pressupostos: (a) o indivíduo deve ser capaz de reconhecer seus próprios sentimentos; (b) deve ter consciência de que dispõe de algum grau de participação ativa sobre a situação e (c) deve

proceder a uma avaliação funcional dos acontecimentos percebidos como problemáticos, para que seja possível escolher uma solução adequada. As estratégias para lidar com situações problemáticas em contextos hospitalares, podem ser classificadas em dois grupos: (a) estratégias de enfrentamento adotadas em situações nas quais a criança tem controle, mesmo que parcial, das circunstâncias ambientais e (b) estratégias de enfrentamento que focalizam as emoções e são, de modo geral, evocadas quando a criança tem relativamente pouco ou nenhum controle das circunstâncias, tal como quando submetida a situações em que se espera estimulação aversiva.

Considerando o pressuposto do modelo cognitivo de que a estratégia adotada pelo indivíduo define a modalidade de enfrentamento, isto é, se orientada para a situação ou para o conteúdo emocional evocado pela situação, algumas críticas podem ser formuladas. Primeiro, embora seja possível obter informações descritivas sobre tipos ou categorias de comportamentos, esse modelo é insuficiente no que se refere ao valor explicativo atribuído às estratégias adotadas em uma situação. Atribuir um dado comportamento a uma estrutura cognitiva defeituosa ou a um sistema de crenças irracionais não acrescenta informação explicativa sobre a resposta.

Segundo, devemos pressupor que toda estratégia de enfrentamento requer uma mediação e/ou uma reestruturação cognitiva (anterior). Neste caso, o que significa “reestruturar-se cognitivamente”? Uma capacidade de julgamento apropriada, uma habilidade para alterar intencionalmente um pensamento, ou um outro processamento mental? Podemos dizer que a estratégia é a causa do enfrentamento? Finalmente, o que gerou a estratégia? O modelo cognitivo de enfrentamento ainda não permite responder a algumas questões acerca da variabilidade comportamental apresentada em determinadas situações clínicas, tais como a de crianças expostas a procedimentos invasivos.

O modelo cognitivo de enfrentamento tem sido aplicado a diferentes situações do tratamento do câncer (Costa Jr. e Coutinho, 1998; Kendall, 1993) e já proporcionou a elaboração

de várias classificações de estratégias adotadas por crianças e familiares. Mesmo assim, devemos ressaltar que classificações topográficas de enfrentamento também não têm sido suficientes para explicar as estratégias adotadas por pacientes, mas apenas para descrevê-las. Faz-se necessário validar essas estratégias em termos de sua funcionalidade com as diferentes configurações da situação de tratamento. É indispensável compreender quais estratégias de enfrentamento a criança adota, com que objetivo as utiliza, em quais situações e com que frequência.

OS MODELOS TEÓRICOS DE ENFRENTAMENTO: IMPLICAÇÕES PARA A PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

As propostas teóricas dos modelos comportamental e cognitivo de enfrentamento sugerem a possibilidade de uma classificação de enfrentamento segundo o tipo de processo adotado pelo indivíduo. As estratégias de enfrentamento identificadas como cognitivas implicariam a tentativa de lidar com a situação por meio de cognição, isto é, uma função que envolve deduções sobre as experiências já vivenciadas e planejamento sobre a ocorrência e controle de eventos futuros. Já as estratégias identificadas como comportamentais indicariam uma tentativa do indivíduo em alterar uma situação potencialmente estressante por meio de uma ação efetiva. Devemos observar que esta divisão de enfrentamento em dois grupos possui objetivos de análise didática e não significa que pensamentos e comportamentos ocorram sob condições mutuamente exclusivas.

Uma das principais implicações da classificação de estratégias de enfrentamento em comportamentais e cognitivas refere-se às discussões quanto à preferência teórico-filosófica por um ou outro modelo, proporcionadas pelos resultados de pesquisas em psicologia do desenvolvimento que investigam capacidades e habilidades cognitivo-comportamentais de crianças considerando-se faixas etárias específicas.

O uso eficiente da cognição para a resolução de problemas, por exemplo, requer a

capacidade de identificar e prever relações complexas entre eventos, de modo a facilitar a adaptação a contextos ambientais passíveis de mudança. Vários estudos apontam uma correlação positiva entre a capacidade de lidar com problemas por meio de cognição e o aumento da idade da criança (Band e Weisz, 1988; Bull e Drotar, 1991; Lazarus, 1993a; Worchel et al., 1987). Thompson e Gustafson (1996) demonstram que crianças de idade pré-escolar adotam mais frequentemente estratégias comportamentais de enfrentamento voltadas para uma condição de escolha, na qual uma ação específica implique a mudança da situação problemática, tais como se esquivar, fugir, ser distraído por estímulos físicos propositalmente introduzidos ou buscar apoio emocional junto a familiares. Já crianças mais velhas, em idade escolar, utilizam mais estratégias cognitivas de enfrentamento, tais como dirigir sua atenção a aspectos positivos da situação do procedimento invasivo ou distrair-se com pensamentos gratificantes. A criança mais velha percebe que quanto mais rápido ocorrer o procedimento, mais cedo ela poderá deixar a situação aversiva e ir para casa.

Gimenes (1997) aponta que o julgamento sobre quanto de controle a criança dispõe de uma dada situação, bem como sobre a avaliação dos riscos envolvidos na adoção de determinada estratégia de enfrentamento, tornam-se mais acurados ao longo do tempo. Segundo Gimenes, crianças de maior idade são capazes de utilizar procedimentos de comparação seletiva com o objetivo de perceberem que estão em melhor situação – pessoal ou social – do que outras crianças expostas aos mesmos procedimentos invasivos. Algumas podem elaborar pensamentos e imagens específicas para enfrentar a situação, incluindo a lembrança de êxitos comportamentais em situações anteriores.

Conforme o modelo cognitivo, tais crianças seriam capazes de gerar estruturas de cognição com significado para os diversos eventos da situação de procedimento médico invasivo, processando as informações por meio da memória, atenção e representação mental. Devemos destacar, no entanto, que na situação em que a criança se lembra de êxitos com-

portamentais obtidos em outros contextos semelhantes e altera sua resposta buscando repetir, ou pelo menos se aproximar, da experiência anterior, identifica-se um exemplo que o modelo comportamental denominaria de autocontrole.

Cohen e colaboradores (1997), bem como Jay e colaboradores (1983), observaram que crianças pequenas, de até 6 anos de idade, tendem a reagir mais prontamente com comportamentos que indicam maior grau de desconforto físico a situações de procedimentos invasivos do que a outras situações do tratamento. Já crianças maiores têm maior probabilidade de apresentar reações típicas de ansiedade antecipatória a um procedimento médico, incluindo manifestações comportamentais de medo, tentativas de fuga da situação aver-siva e relatos verbais de receio da necessidade de se submeter, no futuro, ao mesmo procedimento invasivo.

Considerando que o índice de complicações clínicas em casos de câncer infantil vem sendo gradativamente reduzido, o maior problema identificado pela criança em tratamento é, muito provavelmente, ter de enfrentar exames e procedimentos invasivos que provocam medo, desconforto físico e dor. Nesse sentido, crianças de idades diferentes tenderiam a apresentar padrões reacionais diferenciados em termos do contexto situacional a enfrentar no momento (crianças menores) e expectativas de adaptação a situações futuras (crianças maiores).

Considerando os dados apresentados por Cohen e colaboradores (1997), Gimenes (1997), Jay e colaboradores (1983) e Thompson e Gustafson (1996), podemos sugerir, a princípio, que, na condição de procedimentos médicos invasivos, as estratégias comportamentais de intervenção são mais eficientes em crianças de idade reduzida (3 a 6 anos, por exemplo), enquanto crianças de mais idade obteriam melhores benefícios com a adoção de intervenções cognitivas. Apesar da complexidade clínica que envolve as situações de tratamento do câncer e da quase impossibilidade de se recuperar toda a história de experiências da criança com o tratamento médico atual (e outros anteriores), os estudos relatados até o momen-

to permitem que os profissionais de saúde gerem a expectativa da ocorrência de um maior nível de colaboração da criança exposta a procedimentos médicos invasivos à medida que aumenta sua idade.

Alguns estudos em psicologia da saúde, no entanto, não confirmam integralmente essa suposição. Zeltzer e colaboradores (1980) observaram que adolescentes tendem a perceber maior grau de sofrimento físico e emocional relacionado ao tratamento do câncer do que crianças, representado por ansiedade, dor e anorexia antecipatórias a eventos estressantes e protestos verbais durante a execução de procedimentos invasivos. Segundo Zeltzer e colaboradores, o sofrimento percebido pelo adolescente constitui a principal fonte geradora de comportamentos não-colaborativos e transtornos de desajustamento emocional durante e após o período de tratamento médico.

Na mesma direção do estudo anterior, Dolgin e colaboradores (1989) observaram que pré-adolescentes e adolescentes tendem a manifestar maior desconforto do que crianças, tanto antes quanto após a execução de procedimentos médicos invasivos. Tal observação é atribuída a variáveis de contexto que aumentariam a probabilidade de protestos verbais e de desconforto físico, tais como: (a) a necessidade de uma redução temporária no tipo e na quantidade habitual de atividade física do indivíduo, incluindo restrição física intensa durante os períodos de administração de medicação quimioterápica; (b) mudanças de rotina de vida e de hábitos diários, tais como deixar de freqüentar escola temporariamente ou faltar com freqüência e restringir interações sociais de grupo em contextos de lazer; (c) mudanças freqüentes do estado de humor do adolescente, em função da medicação administrada ou de exigências ambientais restritivas contrárias a seus desejos e necessidades; (d) maior capacidade de apresentar resistência física ao tratamento médico e mantê-la por tempo mais prolongado; (e) episódios repetitivos de mal-estar, náuseas e inapetência, levando à redução de peso corporal e a alterações de humor com conseqüente influência negativa sobre a imagem corporal, e (f) maior quantidade de queixas somáticas, su-

gerindo que o adolescente esteja solicitando ajuda especializada.

Costa Jr. (2001) observou que a média de duração das sessões de procedimentos médicos invasivos em crianças mais novas (em idade pré-escolar) era mais longa do que as sessões das crianças com mais de 7 anos. O autor chama a atenção, no entanto, para dois aspectos relevantes: (a) as diferenças de duração entre sessões de crianças mais novas e mais velhas foram muito pequenas e não-significativas estatisticamente e (b) quando considerados individualmente, o desempenho de algumas crianças mais velhas apresentou maior frequência de comportamentos concorrentes em sessões mais curtas de tempo, do que aquele de crianças mais novas em sessões mais longas.

Duas implicações relevantes à psicologia do desenvolvimento podem ser extraídas dos dados mencionados acima: (a) em situação de avaliação ou atendimento clínico, não devemos esperar, necessariamente, que crianças mais novas precisem de mais sessões (ou sessões mais longas) ou apresentem menor grau de colaboração com o profissional e o tratamento, quando comparadas a crianças mais velhas, e (b) estudos em psicologia do desenvolvimento, que utilizam delineamento de grupos de crianças e adotam medidas de tendência central como critério de definição para intervenção, podem desconsiderar diferenças individuais relevantes que, quando detectadas, permitem maior eficiência técnica na aplicação do tratamento.

Camargo e colaboradores (1996) utilizaram um conjunto de estratégias cognitivas que envolviam transmissão de informações sobre o tratamento, visualização ativa e treino de julgamento pessoal, com algumas adaptações de conteúdo conforme a faixa etária das crianças, com objetivo de aumentar a ocorrência de comportamentos colaborativos com o tratamento. O conjunto de estratégias foi aplicado a crianças de 3 a 12 anos, observando-se aquisição e manutenção de repertórios de comportamentos úteis ao enfrentamento de situações estressantes do tratamento, na mesma proporção, independente da idade das crianças. As autoras sugerem que intervenções cognitivas podem ser aproveitadas por crianças de dife-

rentes idades, desde que a intervenção esteja adequada à especificidade da capacidade de processamento cognitivo do indivíduo.

Costa Jr. (2001) verificou que a ocorrência de comportamentos não colaborativos com a execução de procedimentos médicos invasivos tende a diminuir à medida que aumenta a idade das crianças, obtendo uma correlação moderada e inversamente proporcional entre a faixa etária das crianças e a ocorrência de comportamentos indicadores de desconforto físico e psicológico. Todavia, análises de regressão linear indicaram que pouco mais de um terço das ocorrências de comportamentos não-colaborativos poderiam ser atribuídos à variação de idade das crianças. Segundo o autor, a maior parte das ocorrências de comportamentos concorrentes, que atrasavam ou impediam a execução dos procedimentos invasivos, estava funcionalmente relacionada a outras variáveis da situação.

Com base nos resultados obtidos por Costa Jr. (2001), chamamos a atenção para o fato de que a idade das crianças não pode ser considerada um fator de desenvolvimento suficiente para explicar a variabilidade de desempenho comportamental observada, nem pode se constituir em critério exclusivo de predição de comportamento de crianças expostas a procedimentos médicos invasivos. Estudos em psicologia do desenvolvimento, que avaliam o comportamento de crianças em função de estágios ou fases de desenvolvimento definidos por faixas etárias, correm o risco de identificar deficiências de desenvolvimento baseados em critérios cronológicos de ocorrência de comportamento, sem considerar suficientemente outras variáveis do indivíduo e da situação.

Observamos que os estudos em psico-oncologia pediátrica, considerados os pressupostos dos modelos teóricos comportamental e cognitivo de enfrentamento, ainda não foram suficientes para esclarecer a relação estabelecida entre as experiências com o contexto do tratamento de câncer e as estratégias de enfrentamento adotadas por crianças de diferentes idades, quando expostas a situações adversas e específicas. Nesse sentido, algumas necessidades de pesquisa podem ser explicitadas: (a) a identificação de situações ambientais de

risco à aquisição e à manutenção de estratégias de enfrentamento, em crianças submetidas a tratamento de câncer, e (b) a investigação dos efeitos do processo de desenvolvimento da criança sobre a escolha de estratégias de enfrentamento, desde que também consideradas outras variáveis, tais como a condição física do indivíduo, a experiência com a situação de procedimentos invasivos, as expectativas do indivíduo em relação ao tratamento e o grau de participação e de apoio familiar durante o tratamento.

Os estudos que investigam estratégias de enfrentamento em crianças com câncer apresentam, ainda, algumas dificuldades teóricas e metodológicas, as quais impedem a construção de um corpo consistente de conhecimento: (a) um número excessivo de estudos descritivos em detrimento de estudos de intervenção sistemática (Kupst, 1994); (b) a inexistência de uniformidade no modo como se investigam as relações funcionais entre o contexto ambiental de tratamento e as estratégias de enfrentamento da criança (Holland, 1991); (c) a falta de critérios que permitam padronizar indicadores ou medidas empíricas de enfrentamento em situações específicas, tal como a exposição da criança a procedimentos médicos invasivos (Kupst, 1994); (d) o fato de que muitos estudos são conduzidos em contextos domiciliares ou ambulatoriais, reduzindo a aplicação dos resultados a ambientes hospitalares e que envolvam internação (Bragado e Fernández, 1997), e (e) a maioria dos estudos acompanha uma ou poucas sessões de exposição a procedimentos médicos das mesmas crianças, não investigando efeitos da experiência sobre a adoção de estratégias de enfrentamento e tendendo a atribuir a fatores de faixa etária a variabilidade comportamental observada entre as crianças (Costa Jr., 2001).

A seção a seguir, destaca a necessidade da consideração de variáveis contextuais do tratamento para a compreensão das estratégias de enfrentamento adotadas por crianças expostas a procedimentos médicos invasivos, bem como para o planejamento de intervenções de caráter psicológico mais eficientes e voltadas às necessidades de crianças e seus familiares.

VARIÁVEIS CONTEXTUAIS À ADOÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Embora dados sobre faixa etária e nível evolutivo da criança possam se constituir em preditores de estratégias de enfrentamento, a consideração destes fatores em pesquisa deve restringir-se a informações descritivas. A consideração de um amplo espectro de variáveis individuais e contextuais parece ser indispensável para a melhor compreensão da adoção de estratégias de enfrentamento por crianças e adolescentes em tratamento de câncer e de outras doenças crônicas.

Na década de 1980, Jay (1988) já apontava que a percepção da criança acerca de aspectos específicos das situações de cuidados com sua saúde desempenha papel significativo na determinação do modo como ela se comporta e permite a predição de elementos de desenvolvimento pessoal e social posteriores. Nesse sentido, a intervenção psicológica eficiente junto a crianças expostas a procedimentos médicos invasivos pode modificar a probabilidade de ocorrência de comportamentos indicadores de sofrimento, reduzindo efeitos deletérios sobre o processo de desenvolvimento infantil.

Conforme descreve Siegel (1995), considerando o aumento do número de sobreviventes de doenças crônicas, um dos temas atuais de maior investimento científico no campo da saúde tem sido o manejo de variáveis ambientais que interferem na percepção de risco, as quais são impostas por essas doenças a populações pediátricas. Podemos apontar que um dos contextos mais diretamente relacionados a esta preocupação é o das reações comportamentais da criança em tratamento de câncer.

Taylor (1979) já observava que em psico-oncologia pediátrica, independentemente da idade, as crianças tinham alta probabilidade de apresentar respostas de descontentamento e raiva, não-colaboração ou recusa verbal em submeter-se a procedimentos médicos. Tais comportamentos são representativos de tristeza e desamparo, ressaltando a importância de intervenções ambientais que pudessem reduzir a incidência destas modalidades de conduta.

Considerando-se que ainda não é possível eliminar os eventos estressantes do tratamento do câncer, podemos sugerir que o manejo das variáveis contextuais possa facilitar a adoção de estratégias eficientes de enfrentamento por parte das crianças e de seus familiares. Espera-se, como resultado, a aquisição e a manutenção de habilidades comportamentais e cognitivas que permitam ao paciente controlar mais eficientemente os elementos ambientais percebidos como ameaçadores ou aversivos.

Nessa direção, alguns estudos sugerem que a sensibilidade comportamental da criança a arranjos ambientais específicos aumenta a probabilidade do estabelecimento de repertórios comportamentais diferenciados (Adler e Matthews, 1994; Burish e Tope, 1992; Kupst, 1994; Zannon, 1991; Zeltzer et al., 1991), tais como o estabelecimento de respostas de adesão a tratamento, comportamentos colaborativos com as instruções do profissional de saúde ou participação ativa em processos de tomada de decisão, por exemplo.

No que se refere às variáveis contextuais, podemos considerar um conjunto de fatores diferenciados: (a) biológicos, incluindo as condições orgânicas do paciente, as queixas de desconforto, os efeitos colaterais da medicação e a evolução geral do quadro clínico; (b) psicológicos, considerando fatores cognitivos, como crenças e expectativas, e fatores afetivos, que incluem sentimentos e emoções frente à doença; (c) históricos, representados pela constituição de experiências do paciente com a doença e com a instituição na qual ele é atendido; (d) sociais, que podem incluir a presença de acompanhantes e o papel desempenhado por estes junto ao paciente, a interação com outras crianças e a influência recíproca que exercem umas sobre as outras, assim como a relação com membros da equipe de saúde, e (e) situacionais, considerando as configurações de estímulo da instituição como um todo e particularmente da sala em que se realizam os procedimentos invasivos. Tais variáveis apresentam-se como interdependentes e multicausais.

A explicação para um determinado comportamento da criança não pode ser atribuída a uma ação do organismo (indivíduo biológico

e histórico, em determinada fase de desenvolvimento) nem a um evento ambiental do tratamento, mesmo se consideradas variáveis contextuais. A explicação do comportamento está na relação funcional entre esses dois elementos. Por exemplo, considerando que a punção venosa é um procedimento invasivo, de caráter obrigatório em todo tratamento de quimioterapia, em que a criança é exposta, periodicamente, a uma classe de estímulos ambientais invasivos (garrote, escalpo, agulha), a experiência nessa situação constitui uma variável contextual ampla.

Os estudos em psico-oncologia obteriam dados de maior aplicação à psicologia do desenvolvimento se esta variável contextual ampla fosse investigada em termos dos fatores funcionais que a compõem e que atuam sobre a percepção de aversividade elaborada pela criança, podendo condicionar um quadro de responsividade comportamental indicativo de sofrimento. Entre tais fatores, podemos citar: (a) a experiência de dor, aprendida a partir de situações ou configurações de estímulos anteriores; (b) os estados afetivo e motivacional, incluindo ansiedade antecipatória, quando a própria criança avalia os riscos de sofrer consequências negativas da situação; (c) o medo de agulha e da repetição de tentativas de inserção da agulha até que a veia seja puncionada; (d) as manifestações de fraqueza física, fadiga muscular e fadiga venal (diminuição do calibre e da elasticidade das veias em função de punções venosas consecutivas); (e) a ecologia hospitalar, incluindo as condições físicas do ambiente e do mobiliário disponível, e (f) o repertório de comportamentos sociais e habilidade geral do agente executor do procedimento invasivo.

Entre as questões de interesse de pesquisa que poderiam ser formuladas a partir da consideração desses fatores e que ainda não foram suficientemente respondidas, destacam-se: (a) que eventos ambientais antecedentes ou que arranjos ambientais específicos condicionam a responsividade da criança diante do contexto de procedimentos médicos invasivos e (b) que intervenções ambientais poderiam promover condições apropriadas à modificação do comportamento da criança exposta a procedimentos invasivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos em psico-oncologia, além de considerar o acompanhamento psicológico do paciente como um elemento indispensável da assistência prestada, já delimitaram algumas circunstâncias em que é indicada a necessidade de ajuda psicológica ao paciente (Bayés, 1985; Lehman et al., 1986). A ajuda psicológica, independente do evento em andamento, é recomendada nos casos em que reações emocionais e/ou comportamentais do paciente pareçam atuar: (a) como concorrentes a repertórios apropriados de comportamento, tais como cooperar com tratamento ou com um procedimento médico em andamento; (b) aumentando o caráter aversivo de eventos característicos do tratamento, tais como internação, restrição ao leito e submissão compulsória a rotinas hospitalares; (c) perturbando o desempenho de atividades de interação social, incluindo repertório de comunicação verbal, que poderiam se constituir em atividades reforçadoras ao paciente, e (d) como sintomas psiquiátricos convencionais ou sintomas psicológicos indicadores de desadaptação comportamental.

Todavia, é necessário observar que as circunstâncias indicadoras de necessidade de ajuda psicológica ao paciente com câncer são definidas, prioritariamente, a partir de critérios de comportamento do mesmo, nem sempre levando em consideração o evento ambiental em andamento. A desconsideração dos eventos em andamento não esclarece as relações que se estabelecem entre variáveis do paciente (biológicas, históricas e cognitivas) e o ambiente de cuidados com o paciente. Estudos referidos neste capítulo sugerem que essas relações possam condicionar a variabilidade de reações da criança durante, pelo menos, o período de tratamento do câncer, em que uma série de eventos ambientais aversivos e repetitivos são dispostos ao paciente.

Os estudos em psico-oncologia pediátrica, além de delimitarem as circunstâncias individuais de ajuda psicológica ao paciente, deveriam incluir, em conformidade com os princípios filosóficos da psicologia da saúde, um planejamento ambiental orientado ao desenvol-

vimento da criança, considerando-se o manejo dos eventos estressantes com os quais o paciente deve lidar. A definição de variáveis psicossociais, isoladamente, também não tem sido suficiente, sendo necessária a compreensão mais precisa das relações estabelecidas entre o paciente e o ambiente em que são dispensados os cuidados com o tratamento – hospitalar, ambulatorial, doméstico, ou outro.

Sugerimos que, na situação de procedimentos invasivos, uma análise dos comportamentos da criança pudesse permitir, pelo menos, a obtenção das seguintes informações: (a) a identificação de variáveis antecedentes e conseqüentes, fatores disposicionais e funções de estímulos, que controlam a aquisição e a manutenção de comportamentos, e (b) o estabelecimento de objetivos para um programa de intervenção profissional, bem como a avaliação sistemática dos resultados da intervenção.

A disponibilização de estratégias que atendessem, em caráter geral e individual, às necessidades das crianças em tratamento de câncer poderia representar uma opção técnica apropriada. A observação sistemática das interações entre a criança e o ambiente onde são dispensados os cuidados com o tratamento deveria constituir um critério útil (em lugar de critérios comumente adotados de faixa etária), se não prioritário, para a definição de circunstâncias ambientais em que seriam definidas as indicações de ajuda psicológica ao paciente.

Conforme apontado em Zannon (1991), é necessário que sejam identificadas as características individuais que particularizam cada criança e a diferenciam das demais, de forma a permitir uma personalização da atenção dispensada. Esse autor destaca a relevância de se encontrarem padrões regulares de reações e de atuação das crianças sobre o ambiente, bem como de se observarem individualidades, respostas singulares às situações e oportunidades oferecidas pelos profissionais de saúde.

A exposição a procedimentos médicos invasivos em oncologia pediátrica envolve o contato com dimensões aversivas de dor, tristeza, sofrimento (físico e psicológico), degradação corporal e restrições generalizadas (per-

da de situações de vida, oportunidades de lazer e atividades escolares). Independentemente dessas dimensões se referirem a experiências reais, percepções individuais ou expectativas, estudos em psicologia da saúde apontam que prejuízos ao desenvolvimento psicológico da criança podem ser evitados e a aversividade da situação controlada.

Nesse sentido, contribuições da psicologia da saúde aplicadas à psico-oncologia estão proporcionando o desenvolvimento de estudos que analisam o comportamento de crianças em função das contingências de procedimentos médicos invasivos a que são expostas. Tais estudos têm proporcionado o delineamento de intervenções psicológicas que, considerando o caráter evolutivo do comportamento infantil, priorizam o aprimoramento de estratégias de enfrentamento adotadas em situações estressantes e ainda estimulam a adesão ao tratamento médico.

REFERÊNCIAS

- Adams-Greenly, M. (1991). Psychosocial assessment and intervention at initial diagnosis. *Pediatrician*, 18, 3-10.
- Adler, N. e Matthews, K. (1994). Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual Review of Psychology*, 45, 229-250.
- Bachanas, P.J. e Roberts, M.C. (1995). Factors affecting children's attitudes towards health care and responses to stressful medical procedures. *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 261-275.
- Banaco, R.A. (1997). Modelo médico X modelo quase-médico X modelo behaviorista radical. Em R.R. Kerbauy e R.C. Wielenska (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição – Psicologia comportamental e cognitiva: da reflexão teórica à diversidade na aplicação* (p. 76-82). Santo André, SP: ArBytes.
- Band, E. e Weisz, J. (1988). How to feel better when it feels bad: Children's perspectives on coping with everyday stress. *Developmental Psychology*, 24, 247-253.
- Bayés, R. (1985). *Psicología oncológica*. Barcelona: Roca Ed.
- Bleiker, E.M., Ploeg, H.M., Hendricks, J.H., Leer, J.W. e Kleijn, W.C. (1993). Rationality, emotional expression and control: Psychometric characteristics of a questionnaire for research in psycho-oncology. *Journal of Psychosomatic Research*, 37, 861-872.
- Borges, L.M. (1999). *Treinamento de respostas de enfrentamento e colaboração em mães de crianças submetidas a procedimentos médicos invasivos*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bragado, C.A. e Fernández, A.M. (1997). Psychological treatment of evoked pain and anxiety by invasive medical procedures in pediatric oncology. *Psychology in Spain*, 1, 17-36.
- Brazelton, T.B. e Greenspan, S.I. (2002). *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Broome, M.E., Bates, T.A., Lillis, P.P. e McGahee, T.W. (1994). Children's medical fears, coping behaviour patterns and parents perceptions during lumbar puncture. *European Journal of Cancer Care*, 3, 31-38.
- Bull, B. e Drotar, D. (1991). Coping with cancer in remission: Stressors and strategies reported by children and adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 16, 767-782.
- Burish, T.G. e Tope, D.M. (1992). Psychological techniques for controlling the adverse side effects of cancer. *Journal of Pain e Symptom Management*, 7, 287-301.
- Camargo, J.F., Yazbek, V.C. e Oliveira, A.N. (1996). Vivência psicopedagógica com a criança portadora de câncer e "sala de espera" como contexto de reflexão familiar. Em Sociedade Brasileira de Psico-Oncologia (Org.), *Anais do III Encontro e I Congresso Brasileiro de Psico-Oncologia* (p. 23-27). São Paulo: SBPO.
- Carpenter, P.J. (1990). New method for measuring young children's self-report of fear and pain. *Journal of Pain and Symptom Management*, 5, 233-240.
- Carpenter, P.J. (1991). Scientific inquiry in childhood cancer psychosocial research. *Cancer*, 67, 833-838.
- Cohen, L.L., Blount, R.L. e Panopoulos, G. (1997). Nurse coaching and cartoon distraction: An effective and practical intervention to reduce child, parent, and nurse distress during immunizations. *Journal of Pediatric Psychology*, 22, 355-370.
- Costa Jr., A.L. (1999). Psico-oncologia e manejo de procedimentos invasivos em oncologia pediátrica: uma revisão de literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 107-118.
- Costa Jr., A.L. (2001). *Análise funcional de comportamentos de crianças expostas à punção venosa para quimioterapia*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Costa Jr., A.L. e Coutinho, S.M.G. (1998). Programa de atendimento psicológico da unidade de onco-hematologia pediátrica do Hospital de Apoio de Brasília. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 18(2), 16-25.
- Dolgin, M.J., Katz, E.R., Zeltzer, L. e Landsverk, J. (1989). Behavioural distress in pediatric patients with cancer receiving chemotherapy. *Pediatrics*, 84, 103-110.

- Franks, L.M. (1990). O que é câncer? Em L.M. Franks e N. Teich (Orgs.), *Introdução a biologia celular e molecular do câncer* (p. 1-24). (M.M. Brentani e R. Chammas, Trad.). São Paulo: Livraria Roca. (Trabalho original publicado em 1987.)
- Gimenes, M.G.G. (1997). A teoria do enfrentamento e suas implicações para sucessos e insucessos em psico-oncologia. Em M.G.G. Gimenes (Org.), *A mulher e o câncer* (p. 111-142). Campinas, SP: Editorial Psy.
- Holland, J.C. (1991). Progress and challenges in psychosocial and behavioral research in cancer in the Twentieth Century. *Cancer*, 67, 767-773.
- Jay, S.M. (1988). Invasive medical procedures: Psychological intervention and assessment. Em D.K. Routh (Org.), *Handbook of Pediatric Psychology* (p. 401-425). New York: Guilford Press.
- Jay, S.M., Ozolins, M., Elliott, L.H. e Caldwell, S. (1983). Assessment of children's distress during painful medical procedures. *Health Psychology*, 2, 133-147.
- Karoly, P. (1995). Self-control theory. Em W. O'Donohue e L. Krasner (Orgs.), *Theories of behavior therapy – Exploring behavior change* (p. 259-285). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kendall, P.C. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding theory, current status, and emerging developments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 235-247.
- Kupst, M.J. (1994). Coping with pediatric cancer: Theoretical and research perspectives. Em D.J. Bearison e R.K. Mulhern (Orgs.), *Pediatric psychooncology – Psychological perspectives on children with cancer* (p. 35-83). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1993a). Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus, R.S. (1993b). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R.S. e Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lehman, D.R., Ellard, J.H. e Wortman, C.B. (1986). Social support for the bereaved: Recipients and providers perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- LeShan, L. (1994). *Brigando pela vida – Aspectos emocionais do câncer*. (D. M. Bolanho, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1977.)
- Lima, R.A.G. (1995). *A enfermagem na assistência à criança com câncer*. Goiânia: AB Editora.
- Marco, C.A., Neale, J.M., Schwartz, J.E., Shiffman, S. e Stone, A.A. (1999). Coping with daily events and short-term mood changes: An expected failure to observe effects of coping. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 755-764.
- Matarazzo, J.D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American Psychologist*, 35, 807-817.
- McGrath, P.A. e De Veber, L.L. (1986). The management of acute pain evoked by medical procedures in children with cancer. *Journal of Pain and Symptom Management*, 1, 145-150.
- Miyasaki, M. C. O. e Amaral, V. L. A. (1995). Instituições de saúde. Em B. Rangé (Org.), *Psicoterapia comportamental e cognitiva* (p. 235-244). Campinas: Editorial Psy.
- Miyasaki, M.C.O., Domingos, N.A.M. e Caballo, V.E. (2001). Psicologia da saúde: intervenções em hospitais públicos. Em B. Range (Org.), *Psicoterapias cognitivo-comportamentais* (p. 463-474). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Rothbart, M.K., Ziaie, H. e O'Boyle, C.G. (1992). Self-regulation and emotion in infancy. *New Directions in Child Development*, 55, 7-23.
- Saarni, C. (1999). Competência emocional e autocontrole na infância. Em P. Salovey e D.J. Sluyter (Orgs.), *Inteligência emocional da criança* (p. 54-95). (F.B. Rössler e M. Brandt, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Campus. (Trabalho original publicado em 1997.)
- Seidl, E.M.F. e Costa Jr., A.L. (1999). O psicólogo na rede pública de saúde do Distrito Federal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 27-35.
- Sheridan, C.L. e Radmacher, S.A. (1992). *Health Psychology – Challenging the Biomedical Model*. N. York: Wiley.
- Shinohara, H.O. (1997). Cognitismo ou construtivismo? Em R.A. Banaco (Org.), *Sobre comportamento e cognição – aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitivista* (p. 6-10). Santo André, SP: ArBytes Editora.
- Siegel, L. (1995). Commentary: Children's reactions to aversive medical procedures. *Journal of Pediatric Psychology*, 20, 429-433.
- Simonton, O.C., Matthews-Simonton, S. e Creighton, J.L. (1987). *Com a vida de novo*. (H.M.M. Costa, Trad.). São Paulo: Summus (Trabalho original publicado em 1978.)
- Spink, M.J.P. (1992). Psicologia da saúde: a estruturação de um novo campo de saber. Em: F.C.B. Campos (Org.), *Psicologia da saúde: repensando práticas* (p. 11-23). São Paulo: Hucitec.
- Stone, G.C. (1988). Psicologia de la salud: una definición amplia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 15-26.
- Taylor, S.E. (1979). Hospital patient behavior: Reactance, helplessness, or control? *Journal of Social Issues*, 35, 156-184.

- Taylor, S.E. (1987). The progress and prospects of health psychology: Tasks of a maturing discipline. *Health Psychology*, 6, 73-87.
- Taylor, S.E. (1999). *Health Psychology*. Boston: McGraw Hill.
- Thompson, R.J. e Gustafson, K.E. (1996). *Adaptation to chronic childhood illness*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Worchel, F.F., Copeland, D.R. e Barker, D.G. (1987). Control-related coping strategies in Pediatric Oncology patients. *Journal of Pediatric Psychology*, 12, 25-38.
- Zannon, C.M.L.C. (1991). Desenvolvimento psicológico da criança: questões básicas relevantes à intervenção comportamental no ambiente hospitalar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 119-136.
- Zeltzer, L.K., Dolgin, M.J., LeBaron, S. e LeBaron, C. (1991). A randomized, controlled study of behavioral intervention for chemotherapy distress in children with cancer. *Pediatrics*, 88, 34-42.
- Zeltzer, L.K., Kellerman, J., Ellenberg, L., Dash, J. e Rigler, D. (1980). Psychological effects of illness in adolescence: II. Impact of illness in adolescents – crucial issues and coping styles. *Journal of Pediatrics*, 97, 132-138.

A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação

Ana da Costa Polonia

Sylvia Regina Carmo Magalhães Senna

A ciência do desenvolvimento humano enfatiza as mudanças sistemáticas e sucessivas da pessoa na sua trajetória de vida, identificando os aspectos normativos e atípicos do desenvolvimento e correlacionando-os aos ambientes físicos e sociais onde a pessoa está inserida (Little, 2000). Essa ciência representa a síntese que dirige as pesquisas nas disciplinas sociais, psicológicas e biocomportamentais, propondo orientações gerais que preservam o aspecto dinâmico dos processos de desenvolvimento humano, levando em consideração os elementos temporais, os níveis de análise e os contextos (Cairns et al., 1996). Por se tratar de uma ciência interdisciplinar, mantém interfaces com vários campos de conhecimentos, especialmente com a biologia, a sociologia e a antropologia, conforme descrito no Capítulo 1.

A educação é uma das áreas que têm se beneficiado do conhecimento produzido por esta ciência do desenvolvimento, utilizando-se frequentemente de seus avanços para compreender, estruturar, realizar intervenções e fomentar metodologias de ensino que promovam efetivamente os processos de aprendizagem no âmbito educativo. Considerando a importância de tal contribuição, a primeira parte deste capítulo focaliza, brevemente, como a ciência do desenvolvimento humano pode contribuir para a educação, destacando primeiramente as inter-relações entre o conhecimento psicológi-

co e a educação; a segunda parte focaliza as contribuições da ciência do desenvolvimento no âmbito educacional; a terceira, os seus limites à compreensão do fenômeno educativo. A quarta seção versa sobre o desenvolvimento psicológico e o seu dinamismo na esfera educativa; na quinta seção, apresenta-se uma síntese de algumas teorias do desenvolvimento no processo educacional, tendo-se como expoentes: Piaget, Vygotsky, Wallon e a teoria transcultural. Uma seção é dedicada à abordagem bioecológica de Bronfenbrenner e sua aplicação no campo educacional, subdividida em microssistema, mesossistema família-escola, exossistema, macrossistema e o cronossistema, representando a passagem histórico-temporal no cenário educacional.

AS INTER-RELAÇÕES ENTRE O CONHECIMENTO PSICOLÓGICO E A CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO: UMA VISÃO GERAL

A ciência da educação pode ser definida como um conjunto interdisciplinar de conhecimentos, teorias e métodos que enfocam basicamente os processos de ensino e aprendizagem, dentro de cenários específicos e espaços educativos que abarcam desde sistemas de ensino, políticas educacionais, formas de planejamento e pesquisas até a formação e a com-

preensão dos fenômenos educativos e seus agentes principais (Mialaret, 1986).

A análise e as transformações das situações educativas são, particularmente, evidenciadas nos aspectos psicológicos, individuais ou coletivos que interagem produzindo elementos imprescindíveis à aprendizagem (Mialaret, 1986).

A psicologia da educação é uma área desta ciência que tem como objeto de estudo a compreensão, o aperfeiçoamento e a implementação de conhecimentos psicológicos no campo educacional. Woolfolk (2000) ressalta ainda que a psicologia da educação centra-se em investigações, sobretudo, a respeito do que as pessoas pensam, fazem e sentem quando estão envolvidas no processo educativo e no cenário escolar.

Para que possamos compreender bem as contribuições da psicologia do desenvolvimento à educação, precisamos, em especial, conhecer os seus limites quando se trata do seu emprego no tocante ao fenômeno educacional.

A psicologia do desenvolvimento, por sua vez, tem como objeto de estudo as transformações que ocorrem na trajetória de vida dos seres humanos, de forma a captar as constâncias e as transformações ao longo da vida do indivíduo. De uma maneira geral, a psicologia do desenvolvimento objetiva descrever, analisar e compreender as etapas evolutivas da vida da pessoa com o intuito, especialmente, de elaborar fundamentos para uma teoria geral do desenvolvimento humano (Doron e Parot, 1998). Portanto, o desenvolvimento pressupõe regularidade e organização peculiar aos processos interativos, como também rupturas que ocorrem na vida das pessoas. Para compreender a complexidade do desenvolvimento humano, é imprescindível considerar as interações, os padrões que se estabelecem no tempo e as influências mútuas que ocorrem nos diversos ambientes onde a pessoa se encontra inserida, sejam elas diretas ou indiretas, retratando os contextos micro (família, escola, grupo de amigos, vizinhança) e macro (sistemas de crenças e valores culturais) das relações interpessoais (Bronfenbrenner, 1998, 1999).

Os conhecimentos advindos da psicologia do desenvolvimento têm favorecido uma

ampla reflexão sobre os sistemas de ensino, os métodos, as teorias do aprender, contribuindo para uma melhor compreensão das particularidades daqueles processos educativos relativos à interseção entre desenvolvimento e aprendizagem. Por exemplo, a aplicação de metodologias e a implementação de abordagens para o campo da educação e do ensino (Salvador et al., 1999), os modelos pedagógicos adotados, assim como as práticas reflexivas que se estabelecem no contexto escolar (Azzi et al., 2000).

Os sistemas de ensino empregam de forma direta os conhecimentos gerados pela psicologia do desenvolvimento, quais sejam: estruturação curricular, estratégias gerais que são utilizadas pelas diversas disciplinas, materiais elaborados para cada série, maneiras de ensinar, formas de lidar com classes heterogêneas e trabalhar com o indivíduo e o grupo, o processo de inclusão, salas que têm alunos com necessidades educativas especiais, além daqueles com dificuldades de comportamento e aprendizagem (Woolfolk, 2000).

Wallon (conforme citado por Almeida, 2000) faz as seguintes aproximações entre a ciência do desenvolvimento e a educação: (a) a escola está imersa em um ambiente social no qual a criança se expressa em diversas atividades, sendo ela o ponto de referência destas duas ciências; (b) o professor tem um papel significativo na orientação e na reorientação do material educativo e das experiências na reconstrução do conhecimento; (c) a sala de aula representa o coletivo, ou seja, o espaço onde os processos interacionais apresentam peculiaridades e organizações pertinentes ao grupo, (d) a pedagogia considera a evolução do sujeito nos seus aspectos de desenvolvimento: cognição, emoção, socialização, condições físicas, históricas e culturais.

Larocca (1999) também enfatiza o intercâmbio e o interjogo entre esses dois campos científicos e como a ciência psicológica tem estimulado e influenciado a pedagogia, particularmente na formação de professores, no estabelecimento de métodos e técnicas educativas e na construção de um campo teórico próprio. Ela ressalta que o fenômeno educativo é multifacetado e a psicologia, com seus ins-

trumentais de ciência, colabora de maneira significativa, ocupando uma função e um papel específicos na compreensão desses aspectos.

A seguir, discutimos o papel que a psicologia do desenvolvimento vem desempenhando no campo das concepções educacionais.

Contribuições da ciência do desenvolvimento à educação

Lima (1990) ressalta que a psicologia do desenvolvimento vem sofrendo grandes transformações e mudanças conceituais importantes, que têm redirecionado as pesquisas nesta área e, também, contribuído para a elucidação das questões pertinentes à educação. A análise das contribuições da psicologia do desenvolvimento à educação revela que algumas premissas estão presentes nas diversas teorias que relacionam desenvolvimento e aprendizagem, como as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Dentre tais premissas, destacamos: a noção de relação sujeito-objeto dentro de uma ótica interacionista; a noção de desenvolvimento considerando o contexto social e os fatores histórico-culturais; a evolução e as inter-relações do desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social, histórico e cultural; as conexões e as relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

As tendências na análise do desenvolvimento humano apontam que este não pode ser único, nem universal, e que devem ser considerados o momento histórico, as culturas e as subculturas, as diferenças individuais, dentre outros fatores (Bronfenbrenner, 1979, 1996; Hinde, 1992; Tudge et al., 1996; Vygotsky, 2001). Nesta perspectiva, Bruner (1998) afirma que as emoções, os comportamentos, as cognições, as atitudes e as diferentes maneiras de ser e ver o mundo estão intrinsecamente ligados aos aspectos culturais que permeiam as pessoas e suas relações. Segundo Bruner, as teorias do desenvolvimento tornam-se representações culturalmente aceitas, transformando-se em realidades sociais. Os pressupostos teóricos geram regras, normas, tarefas específicas ou esperadas para um determinado grupo, expectativas, ambientes propícios ou não ao desenvolvimento e à análise do que seria normal e patológico.

A complexidade do ser humano e dos diferentes grupos também gera concepções que constituem a teoria do desenvolvimento, e tais perspectivas influenciam posturas e teorias educativas. Reconhecem-se as similaridades entre o desenvolvimento e a aprendizagem, mas também se consideram as diferenças individuais como fatores inerentes a qualquer ser humano. Depreende-se dessa visão que o indivíduo em desenvolvimento deve ser compreendido em seus aspectos gerais e particulares, em diferentes momentos do seu ciclo vital e de sua aprendizagem. Esses aspectos correlacionam elementos físicos e ambientais, superando a dicotomia entre eles e ressaltando o interjogo e as influências mútuas entre estes dois sistemas (Bronfenbrenner, 1977, 1988, 1994, 1979, 1996, 1999).

Este fenômeno tão complexo como o ser humano e sua aprendizagem também estabelece limites para cada ciência envolvida na compreensão do ambiente educacional, sendo uma visão simplista e equivocada pensar que a psicologia e, especialmente, a psicologia do desenvolvimento e da educação podem mitigar e responder todas as questões que geram certas ansiedades aos educadores.

Analisando as diversas contribuições da psicologia do desenvolvimento sobre a compreensão do fenômeno educativo, devem ser observados alguns requisitos que são fundamentais para sua utilização e aplicação. O tópico a seguir trata de questões relativas aos limites da ciência do desenvolvimento para a compreensão do fenômeno educacional.

Limites da ciência do desenvolvimento para a compreensão do fenômeno educacional

Para que possamos de fato compreender o fenômeno educacional, precisamos tomar certas precauções, a fim de evitar que algumas das limitações inerentes ao objeto de análise da ciência do desenvolvimento permitam introduzir fontes de erros no estudo dos processos educacionais.

O primeiro requisito a ser considerado é evitar as transposições simples e sem adequação. Patto (1981, 1984) alerta para o perigo

de se utilizar um corpo teórico construído e impregnado de valores de uma dada sociedade ou grupo e considerá-lo como uma verdade única e universal, sem, entretanto, analisar e entender o contexto em que ele será aplicado. Corroborando essa assertiva, lembramos que os conhecimentos atuais se caracterizam por aspectos mais contextualizados e menos abstratos (Morin, 2000) e que é necessário estabelecer os limites de validade para a compreensão dentro de um determinado espaço e tempo.

O segundo requisito a ser considerado explicita as configurações multidimensionais do indivíduo e os cenários distintos em que este participa, os quais devem ser expressos nos diversos campos do conhecimento e na investigação de determinado fenômeno em questão. Ao se estudar o problema da indisciplina na sala de aula, faz-se necessário identificar este espaço como de relacionamento interpessoal e que o aluno é um elemento importante para a disciplina e o aprendizado. Além disso, fatores como a baixa motivação, o estímulo à memorização e o planejamento inadequado promovem a desorganização espacial e favorecem a desorganização das ações e das interações (Aquino, 1996; Tiba, 1996).

O terceiro deve ser evitar a ênfase na vertente psicológica quando se trata da complexidade do fenômeno educativo, levando em consideração outras ciências da educação. A psicologia como ciência não apresenta todas as respostas que possam assegurar o sucesso escolar ou a redução da violência, por exemplo. A assertiva de Barbosa (1998a, p. 13) ilustra este ponto: “O indivíduo, tanto no fracasso escolar como em outro, demonstra apenas um sintoma estrutural social e, por isso, o psicológico ou outro não dá conta da complexidade do fenômeno”.

O quarto requisito refere-se à aplicação crítica dos conhecimentos da psicologia. Nesse sentido, Patto (1990) faz uma análise mais sistemática destacando que um *vago saber pedagógico* tem dominado e dirigido ações educacionais que são incorporadas acriticamente e sem análise mais efetiva dos contextos e da sua aplicabilidade. A autora alerta que, na questão do fracasso escolar, a natureza do discurso ci-

entífico serve para mascarar e alimentar questões equivocadas, possibilitando elaboração e criação de estereótipos, de fórmulas mágicas e de técnicas que servirão apenas para desestruturar o professor, e seu conhecimento, assim como para propagar os equívocos educacionais.

Dentro dessa perspectiva, Ferreiro (2001) alude e critica elementos incluídos nos currículos como as *noções piagetianas*, nas quais os educadores lançaram mão das mesmas situações experimentais de Piaget na práxis educacional, como se fossem elementos didático-pedagógicos. Esta mera transposição indica que o que pode ser uma coisa válida e pertinente para uma situação experimental, não assegura o mesmo sucesso em uma atividade pedagógica. Ora, os princípios e objetivos que regem tais experimentos colocam-se bem diferenciados daqueles inseridos nas tarefas de sala de aula. Além disso, os aspectos que estruturam um corpo teórico não se dirigem às explicações específicas e particulares, mas buscam compreender, apreender e explicitar processos. Nesse sentido, Macedo (1994) destaca que a teoria volta-se para o geral, o abstrato, enquanto a prática prioriza o particular, o singular e único focado em um sujeito em questão. Portanto, precisamos ser cuidadosos ao transpor o conhecimento teórico à prática educacional.

O quinto ponto transcende os aportes teóricos e sugere um projeto transdisciplinar de pesquisa, no qual a geração de pesquisas educacionais e psicológicas seria fundamental para retroalimentar e fomentar novos campos de investigações. Contraditoriamente, não há um intercâmbio na constituição dos conhecimentos, na análise de dados e pesquisas mais significativas entre as ciências do desenvolvimento humano e da educação.

Em síntese, as teorias servem como elementos gerais e princípios que regem um determinado campo de conhecimento. Elas apontam, demonstram, enriquecem e delineiam passos e caminhos da própria área de pesquisa, mas devem ser reconsideradas quando aplicadas aos mais distintos campos de conhecimento. Outrossim, as pesquisas direcionadas ao campo de desenvolvimento humano têm peculiaridades que não podem ser simplesmente transpostas ao campo educacional. No en-

tanto, podem mostrar algumas tendências que devem ser efetivamente analisadas, convalidadas, pesquisadas e apropriadas por meio da pesquisa pedagógica, reservando a sua vocação para elementos educacionais, mais particularizados.

As relações entre psicologia, psicologia do desenvolvimento e educação estão em permanentes transformações, sendo retroalimentadas pela evolução científica e tecnológica de cada uma delas. No tópico seguinte discutimos como o conhecimento produzido pela psicologia do desenvolvimento tem sido aplicado na esfera educacional.

O conhecimento do desenvolvimento psicológico e sua aplicação na esfera educacional

Os conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento têm se difundido nas esferas educacionais, constituindo, principalmente, a base para programas e intervenções em sala de aula e para a elaboração de políticas para os sistemas educacionais. Dentre os conhecimentos produzidos pela psicologia do desenvolvimento, com implicações diretas na esfera educacional, destacamos a análise dos processos envolvidos na apropriação dos conhecimentos formais e informais dos ciclos de desenvolvimento do sujeito no seu percurso de vida, identificando-se as tarefas evolutivas na escola. Esses parâmetros permitem que os professores desenvolvam seus planejamentos e coordenem atividades mais propícias aos seus alunos em função dos contextos nos quais eles estão inseridos.

A busca pela compreensão das interconexões entre os diferentes ambientes nos quais o indivíduo está inserido possibilita ao educador traçar metas que favoreçam alçar patamares evolutivos mais rapidamente e de forma mais complexa (Bronfenbrenner, 1977, 1988, 1994, 1979, 1996, 1999).

Portanto, a identificação dos diferentes sistemas e das características peculiares de cada instituição educativa e das demandas sociais que afetam os processos de aprendizagem, ini-

bindo ou estimulando as pessoas nos contextos além do ambiente escolar, deve ser levada em consideração.

A sistematização do conhecimento histórico-cultural que se ressalta na instituição escolar reflete os valores e a reorganização da sociedade, que se concretizam por meio dos conteúdos como a linguagem, os signos e os símbolos e a noção de cidadania embutidos na concepção de sociedade e de homem.

Um aspecto a ser evidenciado diz respeito ao aprimoramento das capacidades afetivas, cognitivas, sociais e relacionais a partir das experiências educacionais envolvendo o currículo, nas dimensões de conteúdo e atividades propostas, como sublinham Salvador e colaboradores (1999).

Observa-se, na prática, a organização do ensino em ciclos, no qual a perspectiva do desenvolvimento humano fortalece a noção de processo, promovendo a substituição da seriação pelos níveis de aprendizagem, independente da idade cronológica. E, ainda, a importância da educação pré-escolar, não postergando a entrada do aluno na escola. Observa-se, também, hoje, uma flexibilidade pedagógica no processo de escolarização, na medida em que o aluno pode ser avaliado continuamente e mudar para a série mais avançada, dependendo do seu desempenho escolar (Sampaio, 1999).

Os pesquisadores postulam que há uma forte vinculação entre desenvolvimento, aprendizagem e cultura, sendo a educação “a chave que explica estas relações” (Bruner, 1998, p. 38).

Nas últimas décadas, os parâmetros curriculares nacionais e a noção de ciclo escolar têm se pautado nas concepções construtivistas e histórico-culturais, tendo como expoentes Piaget e Vygotsky. Dentre as premissas de tais concepções, destacamos: (a) o respeito às especificidades de cada aluno; (b) a visão de unidade dos conteúdos; (c) a coerência entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem de maneira interdependente e integrada e (d) a ênfase no desenvolvimento integral do aluno, superando a preocupação única com o seu desenvolvimento cognitivo. Esta última premissa implica a integração entre os aspectos afetivos, físicos, motores, considerando as histórias escolares e de vida de cada aluno.

Dentro dessa perspectiva preponderam os processos de ensino sobre os resultados. Ainda, os ciclos de aprendizagem agrupam os alunos da mesma faixa etária, tendo como ponto de referência as vivências socioculturais similares e características para cada faixa etária, atingindo as fases de infância, pré-adolescência e adolescência (Barreto e Mitrulis, 1999; Secretaria de Ensino Fundamental, 1997).

Outro ponto que merece destaque refere-se à noção da avaliação dentro do processo escolar. Sobre esta questão, Barretos e Mitrulis (1999) relembram que seu caráter era eminentemente seletivo dos anos de 1920 até os anos de 1970, quando se excluía as necessidades sociais, os interesses e as características peculiares dos alunos e apregoava-se a uniformidade no aprender. Os programas educacionais eram desfocados da realidade, não possibilitando a interlocução entre a escola e a cultura dos alunos. Os avanços da psicologia do desenvolvimento, então, favoreceram uma mudança de paradigma no tocante à prática avaliativa, já que o processo de aprendizagem passou a ser considerado mais amplo que as provas que vislumbram apenas os resultados imediatos.

A relação entre cognição, cultura e educação é explicitada nos trabalhos de Carraher e colaboradores (1998). Estes autores empregaram a abordagem etnográfica para elucidar a articulação entre o desenvolvimento cognitivo e o momento histórico vivido pelo aprendiz, considerando as experiências de vida, expressas pelas questões econômicas e culturais que interferem no desenvolvimento intelectual. Eles mostram que a descontinuidade existente entre a escola e a experiência vivida pelos alunos fora dela não só prejudica como constitui barreira para uma inclusão e aprendizagem mais efetiva.

No caso da educação de adultos, alguns paradigmas foram reanalisados, levando em consideração que a pessoa está sempre em desenvolvimento e, portanto, pode aprender de maneira diversa e voltada aos potenciais que manifesta nesta faixa etária. As mudanças qualitativas e quantitativas são reconhecidas e empregadas como fonte de aprendizagem contínua e particularizada (Salvador et al., 1999).

Como já enfatizado anteriormente, existem limitações na aplicação do conhecimento advindo da ciência do desenvolvimento na esfera educacional, pois esta requer investigações em direção às novas construções epistemológicas, como o estudo da subjetividade, da diferenciação e das transformações oriundas do desenvolvimento histórico. É preciso também estabelecer correlações entre os diversos cenários nos quais os indivíduos estão envolvidos e que têm marcadas influências sobre o seu agir, sobre a gestão da sala de aula e sobre as interações sociais, incluindo o modo de ensinar e de aprender (Rey e Guareschi, 1999). Por outro lado, é inegável a contribuição da psicologia da educação como ciência que procura compreender e aprimorar os elementos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo teorias, métodos, instrumentos e utilizando outras ciências para incrementar e abarcar, de maneira significativa, aspectos do cotidiano escolar (Woolfolk, 2000). Para fechar esta seção relativa às inter-relações entre o conhecimento psicológico e a ciência da educação, teremos algumas considerações a respeito das perspectivas futuras em relação às duas áreas.

Perspectivas futuras: uma construção interdisciplinar

É imprescindível um trabalho de construção interdisciplinar para fomentar, estruturar e implementar os conhecimentos teóricos produzidos pela ciência do desenvolvimento e da educação gerando dados de pesquisas instrumentais e, especialmente, recursos para se apreender as diversas realidades e experiências educativas.

Contemporizando a discussão sobre multirreferencialidade, Barbosa (1998a, 1998b) defende a idéia de que uma teoria da educação precisa abarcar a complexidade histórica, filosófica, sociológica, antropológica, psicológica, econômica, tendo como vertente a questão teórico-prática. O autor destaca que não devemos nos centrar, simplesmente, em um aspecto isolado do conhecimento como o único fim da educação, mas considerar e resgatar

os vários papéis dos sujeitos da aprendizagem que constroem uma teia de relações interpessoais e de conteúdos formais. Jacques Adorno (Barbosa, 1998a), teórico da multirreferencialidade, ressalta que, na análise dos fenômenos educacionais, os elementos ora destacados são imprescindíveis, proporcionando uma leitura plural de seus objetos. É requisito fundamental uma análise por diferentes prismas em consonância com os sistemas teóricos adotados. Isso não implica a redução destes conhecimentos entre si, mas uma apreensão de modo integrado, mantendo as idiossincrasias e as peculiaridades de cada elemento.

O espaço da pesquisa educacional necessita do intercâmbio de conhecimentos e, também, do desenvolvimento de teorias que possam permitir a sistematização dos mesmos, no estabelecimento de marcos referenciais mais sensíveis aos fenômenos do aprender e do ensinar, dentro dos âmbitos epistemológico, ontológico e metodológico. O momento histórico de repensar o papel e o impacto da educação no mundo em rápidas transformações é também uma preocupação de Rangel (1993), que destaca a complexidade do conhecimento científico oriundo da ciência da educação, composto de conhecimentos advindos de outras ciências do homem, e a necessidade do resgate da educação no seu senso mais amplo e dos elementos envolvidos no processo.

As interconexões entre a psicologia em geral, particularmente a psicologia do desenvolvimento, e a educação têm produzido fecundas relações entre ambas, pois alguns tópicos da primeira têm despertado significativo interesse, e, conseqüentemente, estudos empíricos sobre como as questões interpessoais afetam os processos de aprendizagem, como o ambiente físico favorece ou dificulta as relações professor/aluno, dentre outros. As dinâmicas psicológicas do aluno e do professor estão subjacentes à produção de conhecimento e constituem foco de análise e discussões nas escolas e em outras esferas educacionais nas últimas décadas. Estas dimensões resgatam e nos auxiliam a percorrer os diferentes caminhos do aprender, do ser em transformação contínua, e como isso se estabelece na práxis

educacional (Coll, 1996; Salvador et al., 1999). Este corpo de conhecimento reflete-se em teorias que estabelecem as relações recíprocas entre desenvolvimento e aprendizagem e direcionam as concepções educacionais sobre os processos de ensino. A próxima seção focaliza as contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento para a compreensão dos processos educacionais.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: EM BUSCA DE UMA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Alguns expoentes da psicologia do desenvolvimento têm contribuído para a compreensão dos processos educacionais, dentre eles, Piaget, Vygotsky e Wallon. Além das contribuições significativas desses autores, destacamos a importância das abordagens transcultural e bioecológica de Bronfenbrenner. Esta última abordagem é extremamente útil para a orientação do processo de pesquisa em desenvolvimento humano, cujas implicações para a compreensão dos processos educativos são notórias. O nosso propósito não é discutir exaustivamente todas as teorias, mas, sobretudo, sintetizar a colaboração de cada uma para a implementação e para as intervenções pedagógicas.

Desenvolvimento psicológico e educação na perspectiva de Piaget

As noções de desenvolvimento cognitivo propagadas pela teoria piagetiana têm sido o arcabouço teórico e as fontes de experiências e de pesquisas educacionais. Elas têm sido empregadas, também, na intervenção e na prática pedagógica, especialmente no ensino fundamental. Para Piaget, a noção de desenvolvimento cognitivo contribui para a educação nos aspectos relativos ao desenvolvimento e à aprendizagem do sujeito, principalmente em relação a como estes processos podem ser promovidos, estimulados e influenciados pelas

ações educativas. Em uma perspectiva dialética do conhecimento, Piaget ressalta a idéia do desenvolvimento cognitivo como uma conquista que envolve a organização simultânea do espaço mental interno e a realidade externa, explicitados nos processos de assimilação e acomodação, em uma adaptação contínua.

A abordagem construtivista considera, portanto, o mundo material e sua conexão com a experiência da pessoa. O construtivismo, postula Beilin (1992), envolve inter-relações entre o mundo material, onde o sujeito vive e se adapta, empregando uma diversidade de elementos psicológicos mediante símbolos, ações e saberes que se constituem conhecimentos formais e informais. Como resultado desse processo, as diferenciações cognitivas se estabelecem, tanto nas funções como na estrutura do pensamento. Por exemplo, na primeira série, os alunos vão explorar a noção de casa/bairro/rua e vizinhança, aspectos mais próximos de sua vivência e compreensão, enquanto que na oitava série as noções de continentes, empregando as escalas geográficas, fazem parte de seu currículo.

Tais postulados têm implicações na prática pedagógica. Neste caso, as questões do erro como um componente inerente à lógica dos aprendizes, para sua evolução cognitiva, a compreensão dos processos distintos de pensamento relacionados às diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo, e a noção do aluno como um ser particularmente ativo, que constrói e reconstrói o seu conhecimento e suas experiências no mundo escolar e social, em um processo ininterrupto da sua ação sobre a realidade (Macedo, 1994; Moll e Barbosa, 1998; Morrison e Orstein, 1996; Schmid-Schönbein, 1991). A função do professor é a de identificar e utilizar estes conhecimentos para entender as diferentes maneiras como o aluno apreende e estabelece conexões com determinado conteúdo, os caminhos para solucionar um dado problema e a escolha de estratégias para selecionar as atividades, em consonância com o seu nível de dificuldade e, especialmente, com as formas mais condizentes de avaliação, de acordo com as etapas de desenvolvimento.

Um resgate da teoria piagetiana realiza-se por Ferreira (2001), dentro do cenário edu-

cacional, serve de alerta e reflexão para sua aplicação nos processos de ensino formal. Para ela, as noções de conservação, utilizadas nos experimentos de Piaget, não podem ser transpostas tal e qual para a situação didática, reafirmando que o que é adequado a uma situação experimental não tem o mesmo sucesso em uma atividade didática. A noção de maturidade para adquirir certos conceitos, em geral referente ao período operatório concreto, também constitui outro exemplo. Estabelecer um programa educacional baseado no desenvolvimento cognitivo proposto e esperado em cada estágio restringe o aprendizado e exclui a possibilidade de evolução cognitiva do indivíduo. Ferreira destaca, de maneira enfática, o equívoco de tomar a teoria de Piaget como um sistema educativo, isto é, uma pedagogia com fórmulas a serem seguidas religiosamente, de maneira dogmática, esquecendo-se de que o sistema educacional é um produto cultural que evolui e se diferencia no tempo e no espaço.

O desenvolvimento do psiquismo na perspectiva de Vygotsky

Atualmente, a teoria histórico-cultural de Vygotsky vem sendo discutida e amplamente empregada nas pesquisas e nas intervenções educacionais. Esta teoria enfatiza a preponderância do contexto social no desenvolvimento das funções mentais superiores, por meio da interiorização de ações exteriores, implicadas na zona de desenvolvimento proximal. Esta zona representa a diferença entre o conhecimento real e o potencial que se explicita na mediação com os seus pares. Portanto, o papel da cultura e dos pares ou adultos dá forma e impulsiona o desenvolvimento cognitivo (Rey, 1995).

Para Vygotsky, o ensino realmente efetivo é “aquele que aponta para o caminho do desenvolvimento” (van der Verr e Valsiner, 1999, p. 358). Assim, a visão de Vygotsky (1984, 2001), diferente da piagetiana, destaca que as pessoas, especialmente no período da infância, não aprendem realizando atividades isoladas, mas pela interação com os parceiros mais competentes que participam do seu mundo

social. As ferramentas da cultura, as interações e o mundo simbólico são fontes de apropriação do mundo circundante e também definem as características prospectivas do desenvolvimento nas funções mentais superiores.

No âmbito escolar, a instituição educativa deve oferecer aos seus agentes tarefas e atividades que eles não possam executar de forma independente, mas que possam suplantar mediante a ajuda dos pares ou adultos. Isso se constitui em “sistemas partilhados de consciência”, em que os produtos intersubjetivos são culturalmente elaborados, incorporados e transformados (Werstch, 1985). Essas ações partilhadas devem também ser fonte das práticas educacionais.

Em consonância com os pilares da teoria de Vygotsky, os processos pedagógicos caracterizam-se pela intencionalidade, deliberação e explícita direção para a constituição de seres psicológicos e participantes ativos de um mundo cultural e simbólico estabelecidos pela sociedade, superando sua programação biológica. E a escola, como representante cultural da sociedade e das heranças sistematizadas dos conhecimentos, tem um papel fundamental em promover o letramento, a numeralização e a evolução da linguagem escrita e oral, que são artefatos culturais e instâncias que promovem o efetivo desenvolvimento e estabelecem modos diferenciados de pensar e, conseqüentemente, de aprender (Oliveira, 2000a). O professor é um elemento que também pode aprender com a experiência dos seus alunos, e isso ocorre à medida que ele explicita e incorpora novos significados à sua estrutura cognitiva, por meio de intercâmbios constantes entre ele, os conteúdos e o aluno, constituindo um processo de contínua atualização e reformulação frente às diferentes demandas e cenários culturais trazidos pelos seus alunos (Moreira, 1999).

Mediante o reconhecimento da capacidade real da criança, em um dado momento da aprendizagem, é possível selecionar os conteúdos a serem ofertados no contexto de aprendizagem, fazendo com que se articulem aos patamares esperados para aquela etapa do desenvolvimento, associando-os aos objetivos finais a serem alcançados. O caminho então per-

corrido é o do real desenvolvimento para o potencial, construído sob os pilares do que é dominado pelos alunos, visando propiciar os avanços esperados, consolidando os conhecimentos anteriores e permitindo a apreensão dos futuros.

A escola, pela sua peculiaridade histórica e corpo de conhecimentos culturais sistematizados, tem o compromisso e a missão de tornar acessíveis os conteúdos, os conhecimentos e as atividades organizadas culturalmente. A ineficiência da escola e de sua missão tem efeitos negativos na inclusão do sujeito nos cenários distintos de aprendizagem, no mercado de trabalho, na sociedade e também no tocante às oportunidades de evolução psicológica. A ineficiência da escola provoca, também, efeitos nocivos sobre as transformações histórico-culturais produzidas.

Wallon e a psicogênese da pessoa completa

O desenvolvimento, para Henri Wallon, se estabelece nas inter-relações entre as dimensões motoras, afetivas e cognitivas, produzindo uma totalidade indissociável para a compreensão do sujeito (Galvão, 1995; Mahoney, 2002). Há uma certa similaridade entre as premissas de Vygotsky e de Wallon sobre a noção de desenvolvimento. Ambos consideram que tanto as condições orgânicas quanto as sociais são aspectos importantes, propulsores ou inibidores do desenvolvimento da pessoa. E, para Wallon, o que propicia o desenvolvimento do organismo humano é o fato de ele estar imerso em uma dada cultura. O tempo e a cultura se revestem de um significado, os estágios estão preponderantemente interligados a essa sucessão cronológica e aos interesses e atividades ressaltados neste meio cultural (Almeida, 2000; Galvão, 1995).

A instituição escolar tem um papel essencial na diferenciação do eu e do outro, na distinção de funções peculiares às atividades familiares e escolares, permitindo compreender a diversidade que permeia estes dois ambientes. Na escola, as crianças podem vivenciar plenamente os conflitos, as relações simétricas e complementares, atuando e influenciando a sua

personalidade e a dialética do aprender. Nesse sentido, a escola deve superar a sua vocação de apenas estimular a cognição, favorecendo a integração entre os aspectos inerentes à aprendizagem, tais como a afetividade e a ação motora (Almeida, 1997). As emoções são fatores constitutivos da cognição e da personalidade, em cada etapa de vida, as quais vão evoluindo e se integrando ao racional e ao social. As suas nuances e alternâncias dependem, em parte, das condições ofertadas pela escola (Galvão, 1995).

É no cenário escolar que a criança começa a estabelecer interações diversificadas; é onde a criança se envolve com distintos grupos sociais e convive com a diversidade e com a complexidade das relações, emoções, crenças, valores e atividades. Ela exercita, em cada momento escolar, as suas potencialidades latentes e manifestas, modificando as idéias, as experiências e a compreensão de si e do outro. A sua inclusão no grupo escolar faz com que normas, conceitos e estímulo às capacidades intelectual, social e afetiva na construção do eu e do outro sejam efetivamente estabelecidos (Wallon, 1968). As situações partilhadas culturalmente são enfatizadas por Wallon (Oliveira, 2000b), sendo os parceiros mais experientes os elementos propulsores do desenvolvimento. Portanto, as experiências do dia-a-dia exercem um papel preponderante na construção e na complexidade do pensamento, nas relações afetivas e na construção da personalidade do sujeito.

No que diz respeito aos modelos de interação, Wallon condena a reprodução dos padrões familiares na escola, pois cada uma destas instituições contribui inegavelmente para o crescimento do indivíduo (Almeida, 1997; Almeida, 2000), com a mãe e a professora exercendo papéis distintos. Portanto, o papel e a função da escola devem ser assegurados sem se confundirem com aqueles da instituição familiar. É importante destacar também que, tal como outros teóricos do desenvolvimento, Wallon não construiu uma teoria pedagógica, mas sua preocupação se insere na questão do interjogo entre o indivíduo e a coletividade, que se estabelece de modo incessante no processo educacional.

A perspectiva transcultural e sua contribuição para o contexto educacional

A associação entre a cultura, os aspectos cognitivos e a escola têm gerado diversas reflexões sobre como estes três fatores se entrelaçam e funcionam em uma unidade para promover uma aprendizagem efetiva. Os paradigmas que norteiam a abordagem transcultural do desenvolvimento humano enfatizam que as funções psicobiológicas, sociais e culturais estão intrinsecamente ligadas ao processo evolutivo da pessoa. Nesse caso, a dinâmica entre fatores genéticos e ambientais é ressaltada, considerando as influências mútuas e as modificações geradas por esta inter-relação (Tudge et al., 1996). As variações e similaridades entre as culturas são importantes na identificação e no estabelecimento do funcionamento cognitivo e as competências cognitivas são frutos de valores, crenças e condições primordiais à sobrevivência do sujeito em determinado grupo social. Para Santomé (1997), o professor deve ofertar aos alunos parcelas da realidade com o intuito de proporcionar o exercício crítico frente aos processos seletivos e de escolhas. Neste conjunto, identificam-se as atividades que se estabelecem pela diferenças de gênero, as percepções sobre as realidades vividas, valores, expectativas e julgamentos inerentes ao ambiente social e, por último, como estes componentes se interligam e afetam a interação e as relações sociais no grupo escolar. Deve-se, ainda, ampliar a consciência das variações culturais, aumentar o conhecimento e superar os estereótipos além de promover a aceitação da diversidade (Werneck, 2001).

O papel da cultura é vislumbrado principalmente por meio da linguagem que se revela como um fator de construção das diferentes formas de pensar e do simbolismo lingüístico de uma dada cultura. Dentro desta vertente, as pesquisas de Berry e colaboradores (1992) correlacionam a linguagem e a sua estrutura, estabelecendo as formas diferenciadas de as pessoas pensarem e funcionarem no seu ambiente. Eles analisaram os efeitos bidirecionais entre a linguagem e a cultura, e como esta influ-

ência pode ser reconhecida nas formas de pensamento e na maneira de expressá-los.

Esse tipo de postura vem reforçar a noção de que uma educação de caráter multicultural deve observar os seguintes aspectos: integração dos conteúdos, processo de construção dos conhecimentos, redução do preconceito, pedagogia da equidade e cultura escolar e estrutura social habilitadoras. Também, deve explicitar os contextos pluralísticos, analisando que alguns são mais expansivos e flexíveis que outros (Santomé, 1997; Werneck, 2001). A escola deve estar preparada para lidar com os problemas que manifestam as diferenças nas instruções, comportamentos, valores e, especialmente, na função da linguagem e do pensamento. Este reconhecimento registra a busca de métodos de ensino e de atividades que possam atender a essa diversidade e estimular a interação entre professor, alunos e contexto cultural.

As relações entre diferentes culturas, desenvolvimento e aprendizagem tendem a orientar a organização das informações relativas aos padrões cognitivos, isto é, a forma de perceber e reorganizar as informações encontra-se estreitamente ligada ao ambiente cultural onde o sujeito, grupos ou sociedades estão imersos. É de extrema importância que dentro de uma abordagem de pesquisa em desenvolvimento tanto os aspectos da pessoa quanto os do ambiente, de sua cultura e de sua história estejam integrados. Um dos modelos que contemplam com sucesso essas inter-relações é o bioecológico de Bronfenbrenner, descrito em detalhes no Capítulo 4 deste livro.

Contribuições da abordagem bioecológica de Bronfenbrenner à ciência da educação

O modelo bioecológico do desenvolvimento humano fornece a orientação metodológica para investigar as mudanças progressivas que ocorrem nas relações entre os seres humanos e os ambientes nos quais eles vivem e crescem. Bronfenbrenner (1979/1996) propõe uma visão mais ampliada e mais diferen-

ciada do desenvolvimento humano, incluindo não apenas os ambientes imediatos, mas outros contextos, formais e informais, que formam um arranjo peculiar de estruturas que se influenciam mutuamente.

Os pilares desse modelo de pesquisa contemplam a pessoa, o contexto, o processo e o tempo. As pessoas (P) contidas na comunidade escolar – professor, aluno, coordenador, diretor, agentes educativos – estabelecem uma relação hierárquica e trazem para o contexto (C) suas características pessoais, físicas e de personalidade, seu conjunto de crenças e de valores, suas expectativas e papéis a desempenhar. O comportamento é examinado, primeiro, em termos de processo (P), isto é, de como se estabelecem os modos e os padrões de interação entre essas pessoas e os contextos. Bronfenbrenner (1999) propõe uma análise do ambiente ecológico a partir de um arranjo das estruturas ambientais e dos processos que ocorrem dentro delas e entre elas, que são interdependentes e se expressam em constante interação como encaixes coordenados, concêntricos e interligados.

Neste tópico são destacados apenas os componentes e pressupostos deste modelo que fornecem subsídios para a compreensão do indivíduo dentro do microssistema escola. Assim, focalizamos aspectos tais como as propriedades do sistema escolar, a reciprocidade entre o sistema familiar e escolar, a bidirecionalidade entre os indivíduos envolvidos no processo, o reconhecimento da função social da escola, o impacto indireto dos fatores físicos, além de aspectos outros que influenciam os diversos segmentos da escola e da família.

Descrevemos, a seguir, cada componente do sistema bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1999), no que tange aos aspectos relacionados ao sistema escolar.

A pessoa e o microssistema escola

Dentre as principais características da pessoa que devemos investigar, segundo Bronfenbrenner (1999), estão: sexo, idade, gênero, etnia e etapa de desenvolvimento. No

entanto, há outros aspectos que devem ser levados em consideração, como traços de personalidade potencial cognitivo, entre outras. Tais variáveis estão diretamente ligadas aos comportamentos, às crenças, aos valores e à forma como a pessoa seleciona, estrutura e se adapta ao seu ambiente, respondendo de modo peculiar às atividades e aos padrões operantes.

Dependendo das atitudes do professor, de seu comportamento em classe, de suas expectativas com relação aos alunos, ele tanto poderá favorecer a aprendizagem, o entusiasmo pela busca de novos conhecimentos e aspectos diversos do desenvolvimento social, cognitivo e afetivo do aluno, como, pelo contrário, criar barreiras para este desenvolvimento, contribuindo para tornar a aprendizagem um processo aversivo e doloroso (Alencar, 1993). O papel do professor tem, sem dúvida, uma influência direta sobre o desempenho dos alunos, o que fica claro na clássica pesquisa de Rosenthal e o efeito pigmaleão relatada por Harper e colaboradores (1980). Neste estudo, foi ressaltado aos professores de escolas elementares que algumas crianças, em suas salas, mostrariam certas aptidões intelectuais durante o ano escolar. Na verdade, não havia nada de especial nelas; ao contrário, foram selecionadas aleatoriamente pelos pesquisadores. Para surpresa geral, aquelas crianças mostraram ganhos intelectuais, decorrentes das expectativas que o professor tinha em relação a elas.

Apesar de este estudo ter estimulado centenas de outros pesquisadores para investigarem as condutas do professor, suas expectativas e efeitos sobre a conduta de seus alunos, as pesquisas centraram-se apenas na influência do professor, desconsiderando o papel do aluno nesta dinâmica, como propõe o modelo bioecológico. A menor unidade de análise, na escola, é a interação entre sujeitos, com destaque para as interações professor-aluno. Segundo Morales (1999), as relações entre professor e aluno têm sido pesquisadas enfocando a motivação e as necessidades do aluno, as características pessoais e traços de personalidade do professor e, de acordo com Hinde (1992), também as interações entre professores e crianças pré-escolares que apresentam comportamentos diferenciados. Assim sendo, faz-se ne-

cessário que os pesquisadores ampliem e introduzam os elementos citados no seu delineamento de pesquisa, assegurando uma unidade mínima de análise que comporte as interações e relações sociais, pelo menos, entre díades. Entretanto, eles não podem deixar de considerar os efeitos de segunda ordem que atingem esta unidade mínima de interação, como o espaço físico escolar e as influências dos membros da família que atingem esta díade básica.

O mesossistema família-escola

O desenvolvimento humano é ampliado em função do número de ambientes distintos e das variações e diferenciações nas atividades realizadas dentro de tais ambientes (Bronfenbrenner, 1994, 1979/1999, 1996, 1999). A inserção da criança em mais de um ambiente, além da família, permite que ela estabeleça uma rede de relações diferenciadas, forme vínculos e amplie os seus papéis. A escola constitui um dos ambientes que possibilita uma contínua troca com os outros sistemas imediatos que contém a pessoa. Família e escola não estão, portanto, dissociadas e as relações estabelecidas entre esses dois microssistemas constituem o que Bronfenbrenner (1979/1996, 1999) chama de mesossistema.

A colaboração entre família e escola é um dos elementos centrais ao sucesso escolar dos alunos. Por exemplo, segundo Luria (1988) e Ben-Fadel (1998), a família, em parceria com a escola, constitui o primeiro contexto de aprendizagem da numeração, leitura e escrita. A qualidade da interação entre esses dois contextos afeta de maneira significativa o aluno. O estudo realizado por Filp (1998) evidencia que a descontinuidade entre os dois sistemas atinge não só a produção escolar e a integração dos alunos, como também os elementos inerentes ao bom andamento da sala de aula, os professores e educadores e, por fim, a própria família. Esse autor mostra que a falta de colaboração entre pais e professores, a percepção do *status* inferior por parte dos pais e a crença de que estes pouco podem auxiliar seus filhos refletem-se na indisciplina, nos pro-

blemas de aprendizagem e no enfraquecimento dos vínculos.

A percepção negativa dos professores e de outros agentes da escola desqualifica a família como agente educacional, como se os pais não pudessem contribuir para o bom andamento do processo educativo e, conseqüentemente, impossibilitassem o trabalho formativo da escola (Cunha, 1997). As representações sociais dos professores sobre seus educandos e suas famílias, e as delas sobre a educação e seus agentes, influenciam diretamente a prática de ensino, assim como as políticas educativas.

Ao considerar o mesossistema família-escola, Epstein (1986) estabelece uma representação de interconexões entre vários segmentos (professores, pais, alunos, equipe da direção e comunidade), destacando como eles se formam e se desenvolvem, favorecendo ou dificultando os processos interacionais e de aprendizado escolar. Em um sistema de divisão de responsabilidades, a autora coloca a família e a escola com obrigações diferentes, mas compartilhando objetivos comuns quanto ao favorecimento do desenvolvimento infantil. A família é responsável não só pela saúde, segurança e bem-estar da criança dentro do microsistema família, mas também por criar um ambiente propício à aprendizagem escolar, por meio da supervisão, disciplina e orientação de hábitos. A escola, por sua vez, deve garantir a informação sobre os programas existentes por meio de diferentes tipos de comunicação e de convocação para encontros. O envolvimento dos pais no ambiente escolar é feito, por exemplo, pelo trabalho voluntário e, em casa, pelo acompanhamento das tarefas escolares, funcionando como tutores ou monitores.

O envolvimento entre família e escola não só contribui com todo o processo educacional, como também para a melhoria dos ambientes familiares, possibilitando uma maior compreensão do processo de crescimento, e, portanto, de aprendizagem das crianças e jovens. Esse envolvimento pode variar de intensidade, nível e tipo, de acordo com a cultura da escola e da comunidade. Mas esta comunhão de atividades entre a família e a escola sofre indiretamente os efeitos de outros ambientes mais externos, como as políticas educacionais, ou mes-

mo de questões ligadas ao emprego dos pais dos alunos.

Exossistema no envolvimento família e escola

Na proposta bioecológica, faz-se necessário que a investigação considere, além dos microsistemas família e escola, outras estruturas sociais específicas que, apesar de não conterem a pessoa em desenvolvimento, influenciam, delimitam ou até determinam seu curso de desenvolvimento. O exossistema pode ser caracterizado por uma extensão do mesossistema e inclui as principais instituições e fatores sociais de uma dada sociedade, entre elas o mercado de trabalho, os meios de comunicação de massa, os órgãos e políticas governamentais de controle de recursos e serviços, a escolha de materiais didáticos, o planejamento de atividades e as redes sociais informais, bem como a influência da televisão além dos adventos tecnológicos dentro do mundo globalizado. Todos eles exercem influência indireta no microsistema escola, isto é, nas atividades diárias e nas relações professor-aluno.

No Brasil, a preocupação das pesquisas tem se dirigido ao aspecto da classe social, com os autores (Cunha, 1997; Gomes, 1994; Patto, 1981, 1984, 1990; Zago, 2000) enfatizando o discurso de que as famílias das classes menos privilegiadas não podem e não auxiliam os seus filhos na escola, pois não têm capital cultural, condições físicas, sociais e individuais para interferir positivamente no desenvolvimento deles. Entretanto, precisamos ser cuidadosos quanto a este discurso, conforme alerta Patto (1981, 1984, 1990), que pode, na verdade, tratar-se de um mito propagado por anos, com base, por exemplo, nas teses relacionadas à teoria do déficit cognitivo e nos projetos de educação compensatória.

Outro ponto que merece ser destacado é a crença de que as famílias não se preocupam com a educação nem a valorizam, de modo a estimular e criar um ambiente propício para motivar seus filhos. A pesquisa de Nogueira (1995) analisa a produção de resultados recentes sobre a relação das famílias de classe média e a escolaridade dos filhos, detectando:

(a) a imensa lacuna ou quase ausência de pesquisas científicas no Brasil sobre este grupo; (b) o desconhecimento das condutas escolares da classe denominada favorecida, que poderiam ser de grande auxílio à compreensão da dinâmica escolar nas classes populares, e (c) as condutas peculiares da classe média que colocam a escola como ponto central em seus projetos de futuro e sua valorização a longo prazo, que contrasta com as expectativas e as atividades da classe popular. Entretanto, cada classe social tem um conjunto de crenças que constituem aspectos peculiares dos diferentes grupos sociais.

Na verdade, as atividades refletem as crenças, valores, ideais e práticas sociais que constituem um contexto mais amplo denominado macrosistema.

Macrossistema: a cultura, os grupos, suas crenças e suas inter-relações com a família e a escola

O macrossistema compõe-se de modelos institucionais da cultura ou da subcultura, tais como os sistemas econômicos, sociais, educacionais, legais e políticos que se manifestam concretamente por meio dos micro, meso e exossistemas. São carregados de informações e ideologias, que, implícita ou explicitamente, atribuem significado e geram motivação a determinadas agências e redes sociais, determinando papéis e atividades. O conjunto de leis que regem os princípios educacionais, as políticas locais e nacionais, as metas sociais e econômicas, de saúde e de emprego, e todo o ideário que o acompanha, influencia nos outros sistemas envolvidos e na história no desenvolvimento de cada pessoa.

A evolução da cultura é vista como um processo histórico que toma formas diferentes através do tempo e do espaço. Para Vygotsky (1984), as espécies humanas não são apenas produtoras de cultura, mas são produzidas por ela; logo, o repertório de possibilidades do desenvolvimento humano pode variar de uma

cultura ou subcultura para outra. Hinde (1987) ressalta que a maneira pela qual percebemos o mundo depende da cultura na qual somos criados e da sociedade em que estamos engajados.

Woolfolk (2000) focaliza o papel e a função da organização social, particularmente dentro do espaço e gestão da sala de aula e na construção, no desencadeamento e na avaliação dos processos cognitivos. A estrutura social vigente reflete-se nas concepções e na possibilidade de interação entre sujeitos, objetos do conhecimento e funcionamento cognitivo. Para ilustrar esta diversidade, citamos a organização social do Havai, onde a colaboração e a cooperação são aspectos cruciais. Quando o processo educacional era explorado pela cooperação entre pares, a aprendizagem e a participação dos alunos melhoraram sensivelmente; o contrário ocorria quando a escola priorizava métodos individuais e estabelecia menor oportunidade de contato entre os alunos.

Em estudo a respeito das contribuições dos pais ao processo e à qualidade do ensino de seus filhos, Paro (2000) faz um levantamento qualitativo do significado e da importância dada à participação e à presença deles na escola, levantando, por meio de entrevistas com os diversos agentes educativos, algumas das crenças que permeiam este universo e que nem sempre são percebidas, mas que influenciam direta ou indiretamente todo o processo de aprendizagem do aluno. O estudo mais aprofundado dessas crenças pode levar à compreensão das distorções existentes entre os dois sistemas – família e escola – assim como do fracasso nos programas específicos (educação sanitária, informática, etc.) e dos serviços oferecidos pelo município e administração (psicopedagogia, serviços sociais, centros de recursos, etc.).

O respeito e a compreensão das diversidades entre alunos, culturas e classes sociais auxiliam os educadores a compreender e analisar, de maneira mais efetiva, os processos de aprendizagem, a formação de grupos e a escolha de atividades, certamente revelando um ambiente mais ético, rico, com maior auto-estima e com expectativas mais altas de sucesso escolar (Woolfolk, 2000).

O papel dos processos proximais no contexto educacional

O processo proximal (P) pode ser definido como uma forma particular de interação entre a pessoa e o seu ambiente físico e social, que emerge no contexto sócio-histórico onde os sujeitos se desenvolvem (Bronfenbrenner, 1999, Bronfenbrenner e Morris, 1998). Estas interações englobam cada vez mais sistemas complexos de relações envolvendo pessoas, símbolos, objetos e atividades do seu ambiente imediato. Ademais, as atividades devem se estabelecer de forma regular e em um tempo considerado significativo para produzir mudanças. Os efeitos dos processos proximais sobre o desenvolvimento da pessoa englobam as continuidades e descontinuidades e as mudanças no tempo e na história do sujeito e da sociedade (Bronfenbrenner, 1999). Assim, os comportamentos interativos que se estabelecem entre professores, alunos e conteúdo programático são de particular interesse.

Moro (2000), ao analisar as construções cognitivas individuais relacionadas à adição e à subtração, considerando a participação dos pares e a intervenção do adulto, mostra que nas situações de aprendizagem nas quais as interações sociais com os colegas eram estimuladas, os alunos evoluíram significativamente. O mesmo aconteceu quando do acompanhamento e da intervenção do adulto, neste caso o professor, demonstrando que ambos os efeitos foram significativos na construção e na compreensão dos processos matemáticos estabelecidos nas atividades de sala de aula.

Na pesquisa implementada por Vieira (2001), os professores foram divididos em dois grupos: menos eficazes e mais eficazes na resolução de cálculos. Foram realizadas 12 sessões de supervisão com os professores em atendimento individual e coletivo. Foi observado que com a supervisão estes profissionais aumentaram a sua capacidade de lidar com e de resolver os problemas matemáticos, e que estes efeitos expandiram-se para sua utilização em sala de aula, com seus alunos. Assim, não só a criança como também o adulto se bene-

ficiam das interações pertinentes aos processos proximais que podem impulsionar ou mesmo restringir a sua aprendizagem. Contudo, os efeitos destes processos ocorrem e são percebidos após um tempo significativo, necessário para estabelecer as conexões e produzir resultados sobre a aprendizagem.

O cronossistema e o espaço educacional

O conceito de interações e relações implica uma visão de sujeito ativo, que se organiza de modo peculiar e que obedece a padrões que se estabelecem no tempo. Tradicionalmente, a passagem do tempo foi tratada como sinônimo de idade cronológica; porém, o modelo bioecológico vai além, considerando também os acontecimentos históricos de uma dada cultura ou subcultura. O tempo é, portanto, propriedade do ambiente, não apenas em termos de curso de vida, mas através do tempo histórico. O cronossistema agrega as influências do tempo, refletidas nas mudanças, nas constâncias e na periodicidade de suas ocorrências tanto na pessoa quanto no ambiente. Dentro de uma dimensão temporal significativa, mudanças ou eventos da sociedade, dos processos proximais tanto quanto a periodicidade dos episódios nos diferentes intervalos de tempo afetam o desenvolvimento do sujeito (Bronfenbrenner, 1979/1996; Bronfenbrenner e Morris, 1998).

A escola não existe como algo fixo, parado, imutável. Apesar de todas as dificuldades que enfrenta hoje, ela se transforma e assume em cada momento histórico uma forma resultante de tensões, conflitos e pressões dos grupos sociais, das inovações científicas ou das próprias necessidades da economia. Na tentativa de buscar uma transformação mais profunda das práticas educativas baseadas em pesquisas e em experiências vividas e analisadas, em uma relação mais autêntica entre professor e aluno dentro do desenvolvimento da autonomia e da criatividade, surgem, ao longo do tempo, propostas pedagógicas que refletem tais transformações.

Blates (1979) ressalta as diferenças entre experiências ditas normativas, como a entrada na escola, a puberdade ou o casamento, e eventos não-normativos, como morte ou doença familiar, mudança, divórcio, etc. Experiências dos dois tipos ocorrem ao longo da vida e servem como propulsoras das mudanças de desenvolvimento, devendo ser consideradas no contexto educacional e nos contextos imediatos da pessoa.

Assim, as transformações no tempo e na história têm encontrado eco na práxis educacional, contribuindo para o estabelecimento de políticas e de atividades inerentes aos diversos cenários, desde a gestão na sala de aula até a elaboração e o planejamento das políticas nacionais e locais. O modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1999), e discutido brevemente nas últimas páginas, constitui um dos fundamentos imprescindíveis ao planejamento de pesquisa na atualidade, quer seja ela voltada à psicologia ou à educação. Acreditamos que uma integração entre a ciência da educação e a ciência psicológica, do ponto de vista da construção do conhecimento, somente será alcançada se usarmos planejamentos de pesquisa orientados pelos pressupostos básicos de tal modelo. A seção seguinte discute exatamente a necessidade de envidarmos esforços em busca de uma ciência da educação integrada à ciência do desenvolvimento humano.

EM BUSCA DE UMA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRADA À CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A contribuição da psicologia do desenvolvimento tem propiciado a ampliação, a instrumentalização, o emprego e o desenvolvimento de linhas de pesquisa na área educacional. As condições específicas do processo educacional devem ser resguardadas e identificadas nos diferentes âmbitos das intervenções e nos estudos que objetivam a análise deste fenômeno.

Atualmente, com a preocupação de associar pessoa e ambiente dentro de um prisma interacionista, considerando a variedade de

contextos, de experiências individuais, de culturas e da sociedade, é fundamental ter em mente a construção da individualidade da pessoa, seus reflexos no ambiente físico e social, as oportunidades de vida, a classe social, a temporalidade histórica, individual e social. Associar todos esses fatores e integrá-los ao processo educativo significa, primeiramente, focalizar a relação sujeito-objeto dentro de uma perspectiva interacional, enfatizando prioritariamente a bidirecionalidade e as influências mútuas entre os diferentes participantes da vida social e escolar e os contextos em que estão inseridos.

Atenção especial deve ser dada ao paradigma da realidade co-construída pelos sujeitos imbricados no processo educativo, sejam eles alunos, professores, pais, diretores ou outros profissionais presentes na escola. Suas condições de participação e envolvimento e a sua composição e papel devem ser focalizados à luz do sistema educacional, do esperado pela cultura em um determinado tempo histórico. Ainda sob esse paradigma, as atividades e currículos devem ser estruturados considerando as transições de desenvolvimento do indivíduo e do grupo de participantes nas atividades promovidas, e as expectativas dos diversos segmentos da instituição escolar que sistematizam e dinamizam a noção de ciclos de aprendizagem. As mudanças no papel do aluno, do professor, da administração, dos pais, da instituição escolar, fomentando a idéia de interação/relação, perante as mudanças e transformações sociais, avanços tecnológicos, práxis pedagógica, peculiaridades e generalidades sobre cada grupo social ou cultura são pressupostos inerentes ao paradigma da realidade co-construída.

A multidimensionalidade do aprender força-nos a olhar este fenômeno considerando os vários contextos que propiciam a aprendizagem, visando ampliar o que é avaliação, ou introduzir a noção do erro como elemento inerente a toda e qualquer aprendizagem, assim como respeitar as demandas dos grupos culturais e as transições que ocorrem tanto no aprendiz, no professor, na instituição e na sociedade, no que tange à passagem do tempo.

As investigações sobre estilos de ensinar e as diferentes estratégias e concepções do

aprender devem ser correlacionadas com os processos cognitivos, afetivos, motores, culturais, históricos e temporais e como eles são absorvidos pelos diferentes ambientes de ensino. É notória a necessidade de empregar diferentes instrumentos e de adotar de uma abordagem multimetodológica para investigar e ampliar a apreensão do fenômeno e diversificar as diferentes formas de investigá-lo.

As ciências que estudam o fenômeno humano e seus marcos conceituais estão em constante relação com os processos de desenvolvimento e aprendizagem oriundos das mais diferentes áreas de estudos: antropologia, sociologia, psicologia e neurologia, dentre outras, fundamentais para a análise e a intervenção educativa. As noções de interdisciplinaridade e multirreferencialidade como constituintes inerentes das relações entre desenvolvimento e aprendizagem, entre cultura e sociedade, devem ser transpostas para a prática efetiva da pesquisa.

Isso implica considerar o desenvolvimento cognitivo não mais isolado, mas mantendo suas inter-relações com outros aspectos do desenvolvimento, buscando-se uma visão mais holística do sujeito e de sua aprendizagem, retomando a experiência individual e o relacionamento interpessoal como elementos potencializadores ou inibidores do seu progresso.

Como é que as características prospectivas do desenvolvimento humano têm sido absorvidas pela escola, em seu currículo, na sua práxis, na gestão de sala de aula, nos instrumentais de trabalho? Se o ensino realmente efetivo “é aquele que aponta o caminho para o desenvolvimento”, conforme destacado por van der Verr e Valsiner (1999), e que abarca a complexidade das inter-relações entre o desenvolvimento humano e o processo educacional. Acreditamos que o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1999) é o caminho promissor que deveria ser *perseguido* pelos pesquisadores. Adotar esse modelo no âmbito da pesquisa e da intervenção educacional implica:

1. Efetuar uma análise multissistêmica dos ambientes e dos elementos envolvidos nos diferentes ambientes de

aprendizagem, ressaltando os processos interacionais e identificando e correlacionando o desenvolvimento e as práticas educacionais.

2. Estimular a análise macro dos sistemas família, escola, política educacional, dentre outros, além de se investigar as mudanças produzidas em cada um por meio de registros temporais, com o intuito de captar estas dimensões.
3. Assegurar a análise de mais de um contexto de desenvolvimento, seja micro ou macrossistema, para possibilitar a compreensão de fenômenos similares e as peculiaridades de cada um, e seu impacto sobre questões educativas.
4. Incentivar e promover pesquisas longitudinais na escola, não se restringindo às transversais, podendo, entretanto, combiná-las para identificar como os processos proximais possibilitam as regulações e as peculiaridades no desenvolvimento no contexto escolar.
5. Realizar intervenções com base empírica e a devolução dos resultados para cada segmento, ressaltando o seu papel nesta dinâmica e como os processos proximais podem ser efetivos e ativados a partir deste conhecimento, consolidando práticas regulares na educação.
6. Promover efetivamente os registros do material e a análise dos espaços físicos do microssistema da família e da escola para compreender os efeitos de segunda ordem que atingem os processos interacionais e de ensino.

Em termos de perspectivas futuras, ressaltamos a necessidade de focalizar as peculiaridades que se refletem na cultura brasileira: crenças, valores e práticas educativas que se estabelecem nos microssistemas e as diferentes visões do envolvimento destas duas instituições considerando as práticas, idéias, percepções e expectativas das diferentes classes sociais. Identificar e reanalisar o impacto das

mudanças de paradigmas na relação família-escola e em cada microsistema separadamente, empregando diferentes instrumentos de investigação constitui desafio para o pesquisador.

A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner tem revolucionado aspectos fundamentais que se expressam na formação do professor, na metodologia empregada, nos conceitos, tarefas e ambientes mais propícios para uma dada fase de vida escolar. Estes elementos são cuidadosamente investigados mediante os diferentes instrumentos de pesquisa, estratégias e formas de implementação que assegurem a aprendizagem efetiva e o sucesso dentro e fora da escola.

É nossa tarefa incentivar a pesquisa educacional, destacando a importância da interdisciplinaridade e da inserção política, visando provocar mudanças e influenciar a dinâmica educacional em diferentes contextos, colaborando, de modo significativo, como agente promotor de mudanças.

Em síntese, é preciso rever os paradigmas presentes no processo de ensino que venham a impedir ou inibir a construção do conhecimento e nortear uma metodologia e prática sem comprometimento com o progresso do sujeito e da instituição escolar. Isso implica considerar as diferenças individuais, os ritmos de aprendizagem e as dimensões cognitivo-afetivas que norteiam a escolha das atividades apropriadas à elaboração dos currículos e os processos de avaliação dos aprendizes (professor e aluno). Discrepâncias existentes entre a teoria e a prática levam a profundas confusões e retrocessos, assim como a cisão entre os conteúdos a serem aprendidos e as experiências vividas pelos alunos, o que pode gerar fracasso ou sucesso escolar. Acreditamos que os avanços futuros na compreensão de fenômenos educacionais e de desenvolvimento serão a visão, primordialmente, de uma integração entre a ciência da educação e a do desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

Alencar, E.M.L.S. (1993). *Criatividade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Almeida, A.R.S. (1997). A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13, 139-149.

Almeida, L.R. (2000). Wallon e a educação. Em A.A. Mahoney e L.R. Almeida (Orgs.), *Henri Wallon, Psicologia e Educação* (p. 71-87). São Paulo: Loyola.

Aquino, J.R.G. (1996). A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. Em J. R. G. Aquino (Org.), *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas* (p. 39-55). São Paulo: Summus.

Azzi, R.G., Batista, S.H.S.S. e Sadalla, A.M.F.A. (2000). *Formação de professores: discutindo o ensino da psicologia*. Campinas, SP: Alínea.

Blates, P.B. (1979). Theoretical propositions of lifespan developmental psychology: On the Dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.

Barbosa, J.G. (1998a). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar.

Barbosa, J.G. (1998b). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar.

Barreto, E.S.S. e Mitrulis, E. (1999). Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, 108, 27-48.

Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Beilin, H. (1992). Piagetian theory. Em R. Vasta (Org.), *Six Theory of Child Development* (p. 85-131). London: Jessica Kinsley Publishers.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. e Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and application*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ben-Fadel, S.E. (1998). L'acquisition du langage écrit: une affaire communautaire. *Enfance*, 2, 13-19.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward a experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental process* (p. 25-49). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten e T. N. Postelethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education* (2. ed., Vol. 3, p. 1643-1647). NY: Elsevier Science.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M.A. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1979.)

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational

- models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across life span: Emerging methods and concepts*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon (Org. da Série) e R. M. Lerner (Org. do Vol.), *Handbook of child psychology, Vol. I: Theoretical models of human development* (5. ed., p. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Carraher, T., Carraher, D. e Schliemann, A. (1998). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Coll, C. (1996). Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. Em C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação, Vol.2: Psicologia da educação* (p. 7-21). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, M.V. (1997). A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, 102, 46-64.
- Doron, R. e Parot, F. (Orgs.) (1998). *Dicionário de psicologia* (M.L. Homem, Trad.). São Paulo: Ática.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Ferreiro, E. (2001). *Atualidades em Jean Piaget* (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Filp, J. (1998). From mutual blame toward trust: Changing school family relationship in Chile. *Childhood Education*, 74, 346-350.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, J.V. (1994). Socialização primária: Tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, 91, 54-61.
- Harper, B., Seccon, C., Oliveira, M.B. e Oliveira, R.D. (1980). *Cuidado, escola?, desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Brasiliense.
- Hinde, R. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and the social sciences*. NY: Cambridge University Press.
- Hinde, R. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.
- Larocca, P. (1999). *A psicologia na formação docente*. Campinas: Alínea.
- Lima, E.C.A.S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto*, 9, 3-20.
- Little, T.D. (2000). The millennial challenger: Modeling the agentic self in context. *International Journal of Behavior Development*, 24, 119-152.
- Luria, A.R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. Em L.S. Vigotsky, A.R. Luria e A.N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (p. 143-189). São Paulo: Ícone/Editora Universidade de São Paulo.
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas* (4.ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mahoney, A.A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. Em V.M.N.S. Placco (Org.), *Psicologia e Educação: reavendo contribuições* (p.9-31). São Paulo: Educ.
- Mialaret, G. (1986). *Introducción a las ciencias de la educación*. Paris, França: Unesco.
- Moll, J. e Barbosa, M.C.S. (1998). Construtivismo: desconstituindo mitos e construindo perspectivas. Em F. Beck e S. Franco (Orgs.), *Revisitando Piaget* (p. 91-227). Porto Alegre: Mediação.
- Morales, P. (1999). *A relação professor-aluno: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola.
- Moreira, M.A. (1999). *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo e Brasília: Cortez e Unesco.
- Moro, M.L.F. (2000). A epistemologia genética e a interação social de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 295-310.
- Morrison, F.J. e Orstein, P.A. (1996) Cognitive development. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 121-134). NY: Cambridge University Press.
- Nogueira, M.A. (1995). Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um projeto em construção. *Educação e Realidade*, 20, 9-25.
- Oliveira, M.K. (2000a). O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação. *Cadernos do Cedes*, 20, 11-19.
- Oliveira, Z.M.R. (2000b). Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sócio-histórica. *Cadernos do Cedes*, 20, 62-77.
- Paro, V.H. (2000). *Qualidade do ensino: colaboração dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Patto, M.H.S. (1981). O fracasso escolar como objeto de estudo: Anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, 65, 72-77.
- Patto, M.H.S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M.H.S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Rangel, M. (1993). Ensaio sobre o papel dos profissionais da educação no contexto atual. *Educação*, 25, 7-17.
- Rey, F.G. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Playa, Habana: Pueblo y Educación.
- Rey, F.G. e Guareschi, P.A. (1999). Desafios epistemológicos da psicologia hoje. *Psico*, 30, 7-28.
- Salvador, C.C., Mestres, M.M., Goñi, J.O. e Gallart, I.S. (1999). *Psicologia da educação* (C.M. Oliveira, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Sampaio, D.R.A. (1999). A defesa da organização curricular baseada em ciclos, no ensino fundamental. *Consciência*, 13, 19-28.
- Santomé, J.T. (1997). Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 5-25.
- Schimid-Schönbein, C. (1991). A constructivist perspective of infant development: The process of constructing new knowledge. Em M.E. Lamb e H. Keller (Orgs.), *Infant development: Perspectives from German-speaking countries* (p. 67-83). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Secretaria de Ensino Fundamental (1997). *Parâmetros curriculares nacionais*, vol 1: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.
- Tiba, I. (1996). *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente.
- Tudge, J., Putnam, S. e Valsiner, J. (1996) Culture and cognition in developmental perspective. Em R.B. Cairns, G.H. Elder e E.J. Costello (Orgs.) *Developmental science* (p. 190-222). NY: Cambridge University Press.
- van der Veer, R. e Valsiner, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. (3.ed.) (C.C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Loyola.
- Vieira, E. (2001). Representação mental: As dificuldades na atividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 439-448.
- Vygotsky, L.S. (2001). A construção do pensamento e linguagem (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1984). *A formação social da mente* (J.C. Neto, L.S.M. Barreto e S.C. Afeche, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Librairie Armand Colin.
- Werneck, VR. (2001). Globalização e educação: Uma proposta para a avaliação. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas em Educação*, 9, 205-222.
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Woolfolk, A.E. (2000). *Psicologia da educação*, (7. ed.). (M.C. Monteiro, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Zago, N. (2000). Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: Os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 10, 7.

A relação entre criatividade e desenvolvimento: uma visão sistêmica

Jane Farias Chagas
Cristiana de Campos Aspesi
Denise de Souza Fleith

Novos desafios impõem-se ao ser humano neste milênio que se inicia. Como consequência, torna-se cada vez mais importante o desenvolvimento do potencial humano por meio da criatividade. Como bem assinala Novaes (1999),

consideradas as rápidas mudanças socio-culturais, os velozes avanços tecnológicos, as turbulências econômicas, o desordenamento institucional, a banalização da vida humana, o declínio dos valores morais, a corrosão da legitimidade dos saberes, os fenômenos de globalização, a complexidade dos sistemas e os meios de comunicação, cresce cada vez mais a responsabilidade das sociedades com o desenvolvimento das potencialidades humanas às vésperas de um novo milênio. (p. 41)

Para compreender o fenômeno da criatividade humana e, assim, criar condições que favoreçam a sua emergência, é necessário investigar fatores cognitivos, emocionais, sociais, históricos e culturais que influenciam o potencial criativo desde a infância. Relatos de indivíduos que deram uma contribuição criativa à sociedade destacam situações ao longo de sua vida que favoreceram a sua produção superior (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, 1996). Nesse sentido, Gardner (1993a) ressalta que a qualidade dos primeiros anos de vida é crucial para a emergência de comportamentos criativos na

vida adulta, uma vez que é um período que se caracteriza pela exploração do ambiente e descoberta de princípios que governam o mundo. Ele afirma que:

Se, em tenra idade, as crianças têm a oportunidade de descobrir muito sobre seu mundo e de fazer isso de maneira confortável, exploradora, elas acumularão um inestimável “capital de criatividade”, do qual irão se valer mais tarde na vida. Se, por outro lado, as crianças são privadas dessas atividades de descoberta, direcionadas apenas para uma única direção, ou sobrecarregadas com a visão de que existe somente uma resposta correta, ou que as respostas corretas devem ser apresentadas apenas por aqueles que detêm a autoridade, as chances de elas criarem por si só ficarão significativamente reduzidas. (p. 31)

A criança demonstra sua criatividade desde cedo por meio de suas brincadeiras e jogos (Vygotsky, 1931/1991). Além da imitação, ela usa a imaginação para reproduzir as suas experiências prévias de forma diferente da realidade, combinando impressões e construindo novas realidades. A criatividade, então, é dependente da acumulação de experiência, sendo uma função vital necessária. Na infância, a imaginação é desenvolvida, mas a criança, diferentemente do adulto, carece de experiência para tornar-se independente. No período adolescente, a fantasia é mais criativa que na in-

fância, porém menos produtiva que na fase adulta. Com exceção dos prodígios, a imaginação atinge a maturidade na fase adulta, tornando-se mais produtiva, enriquecida pelas experiências e pelo conhecimento acumulado. Com o avançar da idade, a maioria das pessoas tende a uma regressão no nível de produção criativa.

De maneira semelhante, Simonton (1994), ao descrever a trajetória de produtividade do ser humano, indica que esta se inicia aos 20 anos de idade e continua crescendo vertiginosamente, alcançando o seu ápice aos 40 anos. Após alcançar esse ponto, o nível de produtividade começa a declinar vagarosa e gradualmente. Simonton chama a atenção para alguns fatores que explicam essa trajetória, tais como área de trabalho muito competitiva e doenças.

Csikszentmihalyi (1996) conclui, então, que criatividade não é, exclusivamente, um processo que ocorre internamente ao sujeito, mas é o resultado da interação entre indivíduo e ambiente. Ainda sob esta perspectiva, criatividade não pode ser vista como algo cristalizado e estático, que ocorre em um determinado momento, mas, ao contrário, deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo. Portanto, não é possível entender o indivíduo criativo e o seu processo de criação sem levar em consideração as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Policastro e Gardner (1999) sugerem que existem dois tipos de desenvolvimento importantes para a compreensão do processo criativo. O primeiro é denominado macradesenvolvimento e diz respeito às realizações criativas que ocorrem ao longo da vida. O segundo, microdesenvolvimento, está relacionado às etapas de geração de uma idéia ou produto criativo, ou seja, descreve a trajetória de uma produção criativa. De uma maneira ou de outra, como afirma Gardner (1993a), “o estudo da criatividade está ancorado no estudo do desenvolvimento humano” (p. 31). Feldman (1999) ratifica essa noção, ressaltando que toda realização criativa merece ser investigada, tendo como base a perspectiva de que criatividade é um fenômeno multifacetado, interativo e evolutivo.

O objetivo deste capítulo é, portanto, discutir a relação entre desenvolvimento e criatividade do ponto de vista teórico e metodológico. Este capítulo está dividido em cinco seções. Inicialmente, é apresentada a trajetória histórica dos estudos de criatividade, tentando estabelecer um paralelo com as pesquisas na área de desenvolvimento; a segunda seção aborda as contribuições de teorias do desenvolvimento ao estudo da criatividade; a terceira seção descreve os modelos recentes de criatividade e assinala a predominância da perspectiva sistêmica com relação ao fenômeno criativo; na quarta, o papel do sistema familiar e escolar no desenvolvimento da criatividade é discutido e resultados de pesquisas sobre este tema são apresentados; finalmente, na quinta seção, são discutidas implicações para pesquisas futuras na área de criatividade, tendo como referencial metodológico a visão bioecológica do desenvolvimento.

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS ESTUDOS EM CRIATIVIDADE

Os avanços da pesquisa na área da criatividade foram marcados por momentos históricos distintos e visivelmente influenciados pela evolução da ciência moderna. O primeiro momento epistemológico pode ser denominado era psicométrica, na qual a pesquisa visou à elaboração e à utilização de instrumentos de medida das habilidades psíquicas com objetivos de favorecer o desenvolvimento tecnológico, militar e científico. Foi a partir da II Guerra Mundial, por iniciativa do governo dos Estados Unidos, que a capacidade de gerar idéias criadoras passou a ser sistematicamente investigada. Uma equipe de pesquisadores, incluindo Guilford (1950), foi designada a investigar as habilidades cognitivas dos militares, selecionando os mais aptos para enfrentarem uma condição de guerra. Características como inovação, inventividade, liderança e flexibilidade foram eleitas pela equipe como componentes do perfil desejado.

No entanto, os instrumentos psicométricos utilizados na época mostraram-se inefi-

cientes para esse tipo de investigação. Guilford (1950) afirmou que tais características estariam relacionadas à capacidade criativa do indivíduo, e que seriam pobremente avaliadas por meio de testes de QI e demais instrumentos psicométricos. Guilford tinha a idéia de criatividade como um conjunto de traços que caracterizariam o indivíduo criativo. Sua noção de criatividade envolvia toda a personalidade, incluindo aspectos intelectuais e afetivos. Os esforços das pesquisas foram, então, direcionados para a construção de novos instrumentos capazes de acessar esses traços da criatividade. Testes baseados na abordagem fatorial e técnicas psicométricas mais sofisticadas foram desenvolvidos, o que permitiu isolar, em especial, os fatores cognitivos relativos à criatividade, assinalando certa distinção da dimensão do QI. As bases conceituais propostas por Guilford guiaram as pesquisas neste campo por mais de duas décadas. No início dos anos de 1960, Torrance (1962) publicou um teste de criatividade com base nas habilidades do pensamento divergente, um dos fatores isolados por Guilford, para avaliar essas habilidades em adultos e crianças.

O interesse por avaliar a criatividade em indivíduos mais jovens começou em 1957, com o lançamento do foguete Sputnik I pela ex-União Soviética. A partir de então, o governo norte-americano concentrou esforços para identificar e desenvolver talentos na área científica e tecnológica. Diversos interesses subsequentes motivaram a pesquisa da criatividade, desde campos mais pragmáticos de identificação de talentos nas áreas científicas e tecnológicas, até o encorajamento de reformas sociais em 1960, ou a tentativa de mostrar como as práticas educacionais conservadoras estavam minando a expressão criativa dos alunos (Feldman et al., 1994). As pesquisas mais relevantes nesse período foram desenvolvidas por Getzels e Jackson (1963), com o propósito de investigar a relação entre inteligência e criatividade contribuindo para a expansão das concepções sobre superdotação.

A criatividade passou, então, a assumir um papel fundamental dentro dos movimentos de reforma social na década de 1960. Este momento histórico marcou a pesquisa como a

era da estimulação e do treinamento da criatividade. Programas de criatividade se popularizaram e passaram a ser desenvolvidos com o objetivo de promover a satisfação e a efetividade na vida pessoal e profissional. Até os anos 1970, apesar de diversas limitações metodológicas, a pesquisa da criatividade avançou basicamente em três aspectos: (a) demonstrou-se que o QI não possui correlação direta com o pensamento divergente, (b) isolaram-se certos traços de personalidade característicos de indivíduos criativos e (c) constatou-se que certas habilidades do pensamento divergente podem ser aperfeiçoadas por meio de treino e prática.

Durante a década de 1970, a revolução cognitiva passou a conduzir as pesquisas na área da criatividade e seus interesses concentraram-se mais nas questões do desenvolvimento humano, dos processos cognitivos e das influências do contexto social no desenvolvimento. A natureza do pensamento criativo passou a ser investigada em vários domínios, em vez de somente predizer qual indivíduo seria mais criativo. Esse período pode ser denominado de era cognitivista na pesquisa em criatividade.

A partir de meados dos anos de 1980, a pesquisa em criatividade passou a sofrer influência de uma combinação entre estudos qualitativos, estatísticos e históricos chamados historiometria (Simonton, 1984, 1987, 1988, 1990). A abordagem metodológica concentrou-se em percepções sistêmicas dos fenômenos relativos à criatividade. O processo criativo passou a ser investigado considerando seu contexto cultural, social e histórico. Nesse sentido, a pesquisa em criatividade, atualmente, mudou seu foco de estudo, deixando de priorizar os traços da personalidade para enfatizar o processo criativo dos indivíduos, em diferentes domínios e em diferentes campos (Feldman et al., 1994).

Em todas as ciências sociais houve uma evolução no enfoque metodológico, desde o positivismo inspirado no final do século XIX até o construtivismo pós-modernista. Metodologias quantitativas e estudos de orientação comparativa foram dando espaço a metodologias qualitativas e estudos culturais inspira-

dos no relativismo da antropologia, como citam Dasen e Mishra (2000), particularmente na pesquisa do desenvolvimento humano. As diversas influências epistemológicas na metodologia deixaram ganhos e lacunas no transcorrer da história da pesquisa em desenvolvimento humano.

A construção de novas teorias a respeito de criatividade e do desenvolvimento humano requer também a construção de novos métodos de investigação (Tudge e Hogan, 2001). Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) propõe uma abordagem metodológica mais sofisticada, centrada nas interações inter e intraníveis dos sistemas correspondentes ao fenômeno, conforme discutido no Capítulo 4 deste livro. Da mesma forma, as tendências recentes no estudo da criatividade ressaltam a importância das interações sociais, culturais e históricas no desenvolvimento humano e na criatividade (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1999; Simonton, 1999). Por exemplo, a proposta de Feldman e colaboradores (1994), sobre a abordagem metodológica da criatividade, investiga as complexidades do fenômeno, considerando o indivíduo, sua interação com sistemas sociais e culturais e a organização do corpo de conhecimento em seu tempo histórico. Isso implica levar em consideração a criatividade em uma perspectiva do desenvolvimento.

A CRIATIVIDADE EM UMA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento é um processo contínuo, dinâmico, multifacetado e complexo que envolve a pessoa em sua totalidade, pois “desde o seu nascimento, o ser humano está mergulhado em um meio social que atua sobre ele, do mesmo modo que o meio físico” (Piaget, 1977, p. 157). Isso faz com que o ser humano seja ao mesmo tempo objeto e sujeito de sua própria história. Assim, toda a investigação deve ser multidimensional, interativa e baseada em uma perspectiva do desenvolvimento (Feldman, 1999). Por outro lado, a criatividade tem sido definida como a capacidade de gerar novos projetos, produtos ou idéias e de como

o “novo constantemente intervém no desenvolvimento” (Piaget, 1971, p. 192), ficando, então, confirmada a relevância de estudarmos a criatividade sob a ótica do desenvolvimento.

Nesta seção, serão discutidas as teorias de Piaget e Vygotsky, no que tange às suas contribuições para a compreensão da origem e da evolução do pensamento criativo durante a infância, a adolescência e a fase adulta. Cabe mencionar a relevância de seus trabalhos na construção das teorias sistêmicas contemporâneas e para a prática educativa. Não é nossa pretensão discutir seus pressupostos teóricos, mas relacioná-los à criatividade.

Criatividade na obra de Piaget?

Piaget não escreveu especificamente sobre criatividade. Ele buscou entender como o ser humano pensa e como são originadas as percepções e as noções de tempo, causalidade, espaço e objeto. Para Piaget (1977), toda ação é orientada para a satisfação de uma necessidade em uma seqüência de movimentos aleatoriamente associados. Assim, a adaptação do indivíduo a situações novas está relacionada com a complexidade da interação do indivíduo com o meio, o que implica a construção contínua de novas estruturas. A inteligência seria, então, desenvolvida, construída, exercitada e aperfeiçoada a partir de exercícios e de estímulos oferecidos pelo meio. Ou seja, o indivíduo só aprende um determinado conhecimento se estiver preparado para recebê-lo. O conhecimento novo exige do organismo um conhecimento anterior e requer mecanismos de assimilação e de acomodação. A assimilação é o processo de integração de um dado exterior nas estruturas do indivíduo, ainda que este dado seja percebido ou representado. A realidade existe independente do indivíduo, e é incorporada por meio da assimilação. A acomodação é a organização do comportamento no sentido de enfrentar as demandas do meio. Só há aprendizagem quando os esquemas de assimilação sofrem acomodação (Nicolas, 1978; Novaes, 1987). Resumindo, os processos de assimilação e acomodação são indissociáveis, complementares e possuem caracte-

rísticas funcionais, em que a organização e a adaptação são propriedades intimamente relacionadas.

O desenvolvimento da inteligência começa como uma função orgânica, sensorio-motora e evolui para o prolongamento e a diferenciação dos significantes¹ e do significado² das coisas, por meio de jogos simbólicos. A crescente coordenação entre essas representações leva a uma conceitualização progressiva, na qual a intuição é flexível de modo a permitir a antecipação e a construção de uma configuração e correspondência entre o real e o imaginário. O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação conduz a operações lógicas³ de ajustamento e seriações⁴ assimétricas. Assim, o pensamento formal é expandido de forma reflexiva e dialética. É este processo que diferencia a criança do adolescente, que reflete sobre o passado e o presente, elaborando suas próprias concepções sobre todas as coisas (Piaget, 1977).

Assim, o desenvolvimento da inteligência é uma evolução da construção da realidade até que se chegue ao universo dos “possíveis”,⁵ onde o pensamento é desvinculado do mundo real. Ou seja, a realidade existe independente do indivíduo, sendo absorvida por ele; isto o torna, ao mesmo tempo, sujeito e objeto que transforma e modifica a realidade, e são as suas interpretações e inferências da realidade que resultarão na abertura cada vez mais numerosa de novos “possíveis”. O que indica que a necessidade de continuar viven-

do, conservar e manter estados relativamente normais leva a inúmeras possibilidades de variações úteis e tendentes ao progresso (Novaes, 1987). Então, para que uma transformação seja concebida como necessária será preciso compô-la, situá-la e particularizá-la em relação a outras estruturas. A análise da formação dos “possíveis” e dos “necessários”,⁶ misturada com a construção da realidade e a evolução das estruturas operatórias, geram uma riqueza de interpretações para o estudo dos processos criativos (Beilin, 1989; Novaes, 1987). A inovação, as melhorias e a solução criativa de problemas requerem novas associações, novos procedimentos e novos caminhos exploratórios. A abertura para esses “possíveis” e “necessários”⁶ nasce da interação do sujeito com o meio e são eles que atualizam e geram os desequilíbrios. Esses desequilíbrios são perturbações efetivas ou imaginárias que precisam de compensação e que são representados pela resistência à realidade. Essas perturbações são responsáveis pela produção de mudanças e inovações. O “possível, portanto, procede, de um lado, das conquistas obtidas sobre as resistências do real, e de outro, das lacunas a preencher” (Novaes, 1987, p. 6). Diante disso, podemos concluir que toda essa dinâmica de apreensão e transformação da realidade representa, e é parte estrutural, tanto dos processos cognitivos quanto dos processos criativos (Sternberg, 1988).

A criatividade na obra de Vygotsky

Ao contrário de Piaget, Vygotsky, na década de 1930, publicou três artigos sobre criatividade, que foram traduzidos do russo para o inglês no final dos anos de 1980 e início dos de 1990: *Imagination and creativity in childhood* (1930), *Imagination and creativity in the adolescent* (1931) e *The development of imagination in childhood* (1932).

Nesses textos, Vygotsky (1932/1990) expressa seu conceito de criatividade por meio

¹ Símbolos, signos, índices ou sinais que evocam uma representação.

² Objetos ou acontecimentos esquematizados ou conceitualizados.

³ Ações cognitivas internalizadas, que permitem à criança chegar a conclusões lógicas.

⁴ Conjunto de elementos, organizados mentalmente, seguindo uma ordem (decrecente, crescente, peso, volume, tamanho).

⁵ Produto de uma construção do sujeito em interação com as propriedades de um objeto, inserindo-as em interpretações variadas devido à sua própria atividade. Estão ligados a procedimentos que visam corrigir imperfeições ou compensar perturbações em um processo de equilibração sucessiva.

⁶ Produto das combinações inferenciais ou de modelos dedutivos do sujeito que consiste em sua auto-organização e integração.

de uma analogia com a eletricidade: “A eletricidade está presente não somente na magnitude de um raio deslumbrante, durante uma tempestade, como também em uma lâmpada” (p. 86-87). Ou seja, a criatividade é um atributo humano presente tanto nos grandes trabalhos históricos, dos grandes artistas, como também em toda a manifestação humana, em todos os lugares, em todos os tempos, sendo considerada uma força existencial necessária.

Assim, a atividade criativa é concebida a partir da construção de algo novo. Essa construção é processada em nível consciente e inconsciente, de forma reprodutiva ou combinatória. As atividades reprodutivas estão conectadas com a memória e são limitadas pela plasticidade de nosso sistema nervoso, podendo ser uma reprodução ou apenas uma lembrança de elementos retirados da realidade. As atividades combinatórias estão relacionadas com a habilidade humana de lidar com a mudança. Na combinação, as impressões são associadas a novas situações e a novos comportamentos. Tanto as atividades criativas reprodutivas como as combinatórias são dependentes da acumulação de experiências. Este é um processo lento de maturação interna, iniciado a partir da internalização de percepções externas (Silva, 1993; Vygotsky, 1932/1990). A dissociação e a associação dessas impressões são partes importantes do processo de maturação. A dissociação é uma condição necessária para a atividade criativa e consiste em diferenciar ou comparar experiências, alterando, distorcendo ou mantendo algumas de suas partes. Na associação, os elementos dissociados (alterados) são combinados ou unidos de diferentes formas em um sistema. Assim, a atividade humana não está limitada à compreensão do passado, pelo contrário, busca atualizar e adaptar a experiência prévia com a finalidade de transformar o presente e criar o futuro. Nesse sentido, Vygotsky (1930/1987) salienta que a vida está cheia de oportunidades que vão além da rotina, permitindo ao homem agir e reagir criativamente ao seu cotidiano. Apesar da criação humana parecer uma construção individual, na verdade ela engloba aspectos socioculturais e é produto mediado pelo meio sócio-histórico. Há na conduta humana

uma relação estreita entre fantasia e realidade, de tal forma que a criatividade é considerada uma função vital necessária.

O desenvolvimento da criatividade na infância

Para Vygotsky (1932/1990), a criatividade é dependente da diversidade e das variações das experiências e dos estágios de desenvolvimento. Na infância, o pensamento criativo é mediado pelos jogos imitativos. O jogo, em sentido restrito, é a manifestação da imaginação. Assim, quando a criança brinca, ela reconstrói a realidade, à medida que combina e refaz suas impressões prévias. O jogo surge da necessidade da criança, sendo, ele mesmo, a resposta a essa necessidade.

A fantasia infantil é modesta, elementar e separada da razão, sendo mais próxima da realidade concreta. A sua intensidade cresce à medida que é emocionalmente estimulada. Dois fatores de especialização influenciam as mudanças de natureza e de conteúdo da criatividade durante a infância: o desenvolvimento da linguagem e a escolarização ou a instrução. Esses fatores aumentam a relação de interdependência que existe entre o pensar em conceitos e a imaginação subjetiva (Nolley, 1992; Vygotsky 1931/1991) e favorecem o crescimento da atividade criativa. Porém, a relação da criança com o mundo é menos complexa e diversa por causa de sua pouca experiência, baixo controle da realidade e interesse simples. Com isso, a quantidade e a qualidade da criatividade, nesta fase, são inferiores e menos produtivas quando comparadas com os adultos. O desenvolvimento acontece de forma dinâmica, lenta e gradual em todos os níveis, seja comportamental, intelectual ou criativo, passando das formas mais simples às mais complexas. Isso significa que o desenvolvimento da criatividade ou de altas funções mentais é dependente da acumulação de experiências. Essa concepção coloca por terra a falsa idéia de que as crianças são mais livres e, portanto, mais criativas que os adultos. Para Vygotsky (1932/1990), a criatividade atinge sua maturidade na fase adulta, ou seja, é com a aproximação da maioridade que a imaginação amadurece.

A criatividade na adolescência

A adolescência é um período de transição marcado por profundas transformações e caracterizado por uma série de antíteses, oposições e polaridades, mas também é uma fase de sonhos (Vygotsky, 1931/1991). Há uma intensa atração interna pela imaginação, agora mais volitiva e ativa. É comum nessa fase o interesse estimulado pela emergência da experiência subjetiva por poesia, verso e narrativa. A fantasia e o devaneio passam a ocupar um lugar entre os sonhos “reais” e o pensamento abstrato. Os sonhos “reais” são tecidos com base nos anseios, aspirações, interesses e emoções e são transformados em uma espécie de versão prolongada da realidade, como os episódios e situações imaginárias de fortuna e de amor. Durante esses momentos, o adolescente pensa na essência das coisas e constrói castelos no ar. É o pensamento abstrato que permite que os objetos reais e tangíveis sejam representados e visualizados. Começa a existir um maior discernimento entre o que é real e o que é imaginário. Em outras palavras, a imaginação começa a operar com conceitos. Esse crescente diálogo entre a razão e a imaginação modifica não somente o conteúdo, mas a natureza da fantasia.

Nessa fase, a criatividade pode ser de natureza objetiva ou subjetiva. A criatividade subjetiva é uma continuação do jogo infantil, primariamente emocional, que ajuda o adolescente a clarificar e explicar a realidade, sendo distinta das manifestações públicas da infância, por se tratar de um ato interno e privado. A criatividade objetiva é mais funcional e representa o processo de criação de novas idéias ou novas maneiras de entender a realidade. A criatividade objetiva e subjetiva ocorre de forma paralela, complementar e ambas possuem um papel central no desenvolvimento emocional e cognitivo do adolescente. A criatividade está conectada às emoções e necessidades individuais do adolescente, ao mesmo tempo em que é limitada por elas. Assim, toda atividade criativa é uma síntese complexa das atividades emocionais e intelectuais do adolescente e está apoiada em seu comportamento e nas características abstratas e concretas do pensamento (Vygotsky, 1931/1991).

A criatividade na adolescência é caracterizada também pela experimentação mais consciente, primaz e intensa da realidade e da fantasia. É uma fase intermediária, menos produtiva e ainda carente de plenitude e maturidade quando comparada com a criatividade na fase adulta. Somente as pessoas geniais atingem uma maturidade criativa ainda na adolescência.

A criatividade na fase adulta

Vygotsky (1930/1991) não escreveu um tratado específico sobre a criatividade na fase adulta, mas os seus textos estão repletos de indicações e comparações que nos possibilitam traçar um perfil das atividades criativas nesse período do desenvolvimento humano. Na visão vygotskiana, a criatividade atinge a maturidade com a maioridade. A fase adulta traz uma certa conotação de plenitude, quando as experiências são mais ricas, variadas e complexas e a argumentação e a imaginação são capazes de dialogar e produzir criativamente. Nesse período, há um controle maior da atividade criativa, que deixa de ser um jogo representativo da realidade ou um devaneio para se transformar, por vezes, na própria realidade. Portanto, a criatividade do adulto está mais conectada com as demandas socioculturais, sendo menos representativa de interconexões e significados internos. Em outras palavras, o adulto está mais estruturado e capacitado para transformar seus sonhos em realidade.

Com a chegada da velhice, Vygotsky (1932/1990) considera que há um declínio ou regressão da atividade criativa. Nesse sentido, ele cita Ribot, quando afirma que:

A imaginação criativa começa a declinar – este é o caso geral, só os que possuem extraordinária imaginação e talento são exceção. A maioria das pessoas vai pouco a pouco abandonando a prosaica vida prática, escondendo seus sonhos juvenis, considerando-os como quimeras de amor... etc. Esta, porém, é só uma regressão, não uma eliminação, por que a imaginação criativa não desaparece completamente, só sendo despertada através da mudança. (p. 94)

Em síntese, a atividade criativa é parte estrutural da construção e da transformação da realidade, perpassando todo o desenvolvimento humano e atingindo o seu ápice na fase adulta. Assim, a criatividade do adulto é direcionada de forma consciente e envolve um processo de mudança individual combinado com condições sociais especiais que levam à criação de trabalhos artísticos, científicos e de invenções.

Teorias de Piaget e Vygotsky: similaridades e contribuições para o estudo da criatividade

Alguns aspectos complementares entre as teorias de Vygotsky e Piaget foram apresentados por Nolley (1992). Dentre eles, destacamos a relação entre a argumentação e a imaginação e o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo e criativo. Segundo a autora, a natureza recíproca da argumentação e da imaginação, em Piaget (1962), leva em conta o movimento e o amadurecimento do pensamento lógico enquanto processo. Porém, Piaget não estabeleceu uma relação entre o desenvolvimento de níveis mais altos de imaginação criativa com o pensamento abstrato. Em contraste, Vygotsky (1932/1990) focalizou a contínua relação interativa entre a argumentação e a imaginação, enfatizando ambas igualmente. Nesse sentido, uma questão a ser investigada é a possibilidade de uma alcançar a maturidade sem a outra (Nolley, 1992).

A natureza e as implicações do jogo para o desenvolvimento humano são descritas de forma diferente nas duas teorias, apesar de ambos concordarem acerca do papel fundamental do jogo no desenvolvimento infantil. Para Piaget (1962), o jogo é definido como assimilação e não resulta necessariamente na formação de estruturas cognitivas novas. O jogo estaria mais ligado ao prazer, permitindo às crianças praticarem coisas que elas previamente aprenderam. Em outras palavras, o jogo é um reflexo do que foi apreendido da realidade. Para Vygotsky (1932/1990), o jogo facilita o desenvolvimento cognitivo e criativo. Nesse caso, as crianças não só praticam o que já sabem, como também aprendem coisas novas. Fox (1999) elaborou dois exemplos que de-

monstram a complementaridade desses conceitos aparentemente antagônicos:

Uma criança que veste uma capa de chuva, um chapéu de bombeiro e às pressas tenta salvar o ursinho dela, fingindo que a casa está em chamas, está praticando o que ela previamente aprendeu sobre bombeiros. Isto apóia a teoria de Piaget. Por outro lado, quando uma criança está brincando com blocos e anuncia ao seu professor: “Olha! Quando eu reúno estes dois blocos de quadrados, eu adquiro um retângulo!”. Esta criança construiu um conhecimento novo através do seu jogo apoiando a teoria de Vygotsky. (p. 6)

Smolucha (1992a/1992b) e Nolley (1992) citam outras pesquisas, no sentido de demonstrar a complementaridade das teorias de Piaget e Vygotsky. Os resultados desses estudos indicam, por exemplo, o crescimento do pensamento divergente e da criatividade por meio dos jogos imitativos e o processo de internalizações das interações sociais por intermédio dos jogos infantis (Saracho, 1992).

Em síntese, a análise do trabalho de Vygotsky e Piaget enfatiza as interações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Essas complexas interações entre o indivíduo e a sociedade dão início e são básicas para a compreensão das abordagens sistêmicas do desenvolvimento e da criatividade.

MODELOS DE CRIATIVIDADE

Os primeiros estudos em criatividade, conduzidos no período de 1960 a 1970, conforme mencionado na primeira parte deste capítulo, focalizavam fatores intrapessoais associados à criatividade, tais como habilidades cognitivas e traços de personalidade. O objetivo era identificar e estimular habilidades de indivíduos com um perfil criativo. A partir de 1980, sob a influência da visão sistêmica adotada em diferentes campos da psicologia, inclusive na área do desenvolvimento (Bronfrenbrenner, 1999), observa-se uma tendência em considerar a criatividade como um fenômeno sociocultural (Amabile, 1996; Csikszentmihalyi, 1988; Simonton, 1994). Não é possível, portanto,

compreender o processo criativo isolando o indivíduo de seu contexto. Csikszentmihalyi (1996) explica este ponto de vista da seguinte forma: “Criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo e o contexto sociocultural. Criatividade deve ser compreendida não como um fenômeno individual, mas como um processo sistêmico” (p. 23).

A seguir, são apresentados três modelos recentes de criatividade: o modelo componencial de criatividade de Amabile (1983, 1989, 1996), a perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi (1988, 1996) e a perspectiva historiométrica de Simonton (1994, 1997, 1999).

Modelo componencial de criatividade de Amabile

Para Amabile (1996), “um produto ou resposta será julgado como criativo à medida que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica” (p. 35). Portanto, enfatiza-se a necessidade do produto ser original, útil, bem como resultante de uma tarefa que possibilite múltiplas respostas. Para a emergência de um produto criativo, é essencial que três componentes estejam em interação: habilidades de domínio, processos criativos relevantes e motivação intrínseca.

Habilidade de domínio diz respeito à grande bagagem de conhecimento e talento especial em uma área. Contribuições criativas não ocorrem no vácuo, mas estão alicerçadas em um amplo conhecimento da área em que se está atuando. Estas habilidades são, em grande parte, adquiridas por meio de educação formal e informal, experiências e habilidades técnicas. Entretanto, algumas podem ser consideradas inatas (Amabile e Tighe, 1993).

Processos criativos relevantes envolvem traços de personalidade, estilo de trabalho, estilo cognitivo e domínio de estratégias que favorecem a produção de novas idéias. Tais elementos moldam as habilidades de domínio. Por exemplo, analisar uma informação sob diferentes pontos de vista, ou por meio de metáforas,

pode contribuir para melhor compreensão do domínio. Para Amabile (1989), os estilos e traços podem ser desenvolvidos ao longo da vida.

Conforme descreve esta autora (Amabile, 1996), o estilo de trabalho criativo envolve concentração, dedicação ao trabalho, alto nível de energia, persistência, busca da excelência e habilidade de abandonar idéias improdutivas. O estilo cognitivo favorável à criatividade tem como características a quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, compreensão de complexidades, produção de várias opções, suspensão de julgamento no momento de geração de idéias, flexibilidade perceptual, transferência de conteúdos de um contexto para outro e armazenagem e recordação de idéias. O domínio de estratégias estimuladoras de novas idéias possibilita ao indivíduo gerar muitas respostas, fazer analogias, estabelecer combinações inusuais e brincar com idéias. Os traços de personalidade que contribuem para a emergência da criatividade são a autodisciplina, a persistência, a independência, a tolerância à ambigüidade, o não-conformismo e desejo de correr riscos.

O terceiro componente do modelo é a motivação pela tarefa. Para Amabile (2001), é este componente que determina o que o indivíduo fará e como será feito. Segundo essa autora, as pessoas são mais criativas quando estão motivadas intrinsecamente, ou seja, quando têm interesse, prazer e satisfação pela tarefa, do que quando estão motivadas extrinsecamente. Neste último caso, o envolvimento com a tarefa é função de algo externo à pessoa, e não interno. Motivação intrínseca pode levar, ainda, o indivíduo a buscar mais informações sobre a área de interesse e, conseqüentemente, desenvolver as suas habilidades de domínio. Além disso, um indivíduo intrinsecamente motivado pode arriscar-se e romper com estilos de produção de idéias habitualmente empregados, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de novas estratégias criativas (Hill e Amabile, 1993). Conforme defende Amabile (2001), “um ambiente social de apoio é vital para o desenvolvimento de motivações, atitudes e habilidades” (p. 335). Nesse sentido, ela enfatiza a grande influência do ambiente no processo de aquisição de conheci-

mento, estratégias de criatividade e motivação. Hennessey e Amabile (1988) assim resumem esta idéia:

Flutuações no nível de desempenho criativo de um indivíduo devem ser examinadas à luz das influências ambientais na motivação, e os efeitos ambientais devem ser examinados à luz das percepções do indivíduo sobre estas influências. Somente então as *condições de criatividade* poderão ser entendidas como interações complexas entre e intracondições internas e externas. (p. 34-35)

A perspectiva de sistemas de Csikszentmihalyi

O modelo proposto por Csikszentmihalyi (1988, 1996, 1999) é baseado no pressuposto de que criatividade não é resultado apenas de uma ação individual, mas emerge da interação entre indivíduo e ambiente sociocultural. Para ele, criatividade é, antes de tudo, um fenômeno sistêmico. Nesse sentido, o autor defende que é muito mais importante identificar onde está a criatividade do que defini-la. Em outras palavras, é essencial reconhecer em que situações um produto ou idéia é considerado criativo e incorporado à cultura. Csikszentmihalyi apresenta criatividade como um processo que resulta da interseção de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social).

Para Csikszentmihalyi (1996), o indivíduo precisa adquirir conhecimento em algum domínio. Uma pessoa não pode ser criativa em um domínio ao qual ela não foi exposta. O indivíduo criativo apresenta, também, características afetivas tais como curiosidade, entusiasmo, motivação intrínseca, abertura a experiências, persistência, fluência de idéias e flexibilidade de pensamento que irão contribuir para o seu processo criativo. É interessante notar, segundo o autor (1999), que essas características não são rigidamente estabelecidas, mas se ajustam conforme a ocasião. A pessoa criativa, ao produzir variações em um domínio, introduz mudanças no mesmo. Tais variações podem ser incorporadas ou não ao domínio, segundo a avaliação dos especialistas da

área. O ambiente social e cultural onde o indivíduo encontra-se inserido desempenha um papel importante, uma vez que pode estimular ou inibir o envolvimento do indivíduo em uma área de conhecimento ou domínio.

O segundo fator é o domínio, que consiste em um conjunto de regras e procedimentos de uma área do conhecimento (por exemplo, matemática, física, química, música, etc.) transmitido e compartilhado por uma ou mais sociedades. Conforme afirma Csikszentmihalyi (1996), a criatividade só pode se manifestar em domínios bem-estruturados, cujas informações estão integradas e atualizadas e os procedimentos estão clarificados. Contribuições criativas promovem mudanças em domínios. Portanto, o indivíduo que tem oportunidades de conhecer a fundo um domínio terá mais chances de identificar inconsistências e propor, então, uma nova abordagem ao domínio. É importante, também, que o indivíduo seja estimulado pelo ambiente a aprofundar seu conhecimento acerca do domínio.

O terceiro fator é o campo que envolve os especialistas de um determinado saber ou domínio. Cabe a eles decidir se uma idéia nova será identificada como criativa e poderá, então, ser incorporada ao domínio. Na área de artes visuais, por exemplo, os professores de artes, curadores de museus, colecionadores e críticos de arte representam o campo. Eles representam a estrutura social do domínio. Uma idéia só pode ser considerada criativa quando for avaliada pelo grupo de especialistas (campo) como tal. Uma idéia ou produto pode ser julgado como não-criativo, em um dado momento, e criativo, posteriormente (ou vice-versa), uma vez que critérios de interpretação e julgamento podem mudar de tempos em tempos (Alencar e Fleith, 2003). Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1996) afirma que:

Talvez a implicação mais importante do modelo de sistemas é que o nível de criatividade em um dado lugar, em um dado momento, não depende apenas da quantidade de criatividade individual. Ele depende de quão afinados estão os respectivos domínios e campos ao reconhecimento e difusão de novas idéias. (p. 31)

A perspectiva historiométrica de Simonton

Para Simonton (1988), criatividade é um fenômeno interpessoal e social. O objetivo de seus estudos é investigar a influência de variáveis sociais, políticas e culturais no processo criativo de pessoas eminentes em diferentes domínios (por exemplo, Darwin, Beethoven, Einstein, etc.). Para tanto, ele desenvolveu uma metodologia específica denominada historiometria, que utiliza dados acerca da vida de pessoas que fizeram história em um campo específico do conhecimento (estudo de casos múltiplos). Inicialmente, a historiometria busca leis gerais ou regularidades estatísticas que transcendem nomes, datas ou locais e transforma os dados qualitativos em quantitativos. Esses dados são, então, submetidos a análises estatísticas bastante sofisticadas (por exemplo, regressão múltipla, análise fatorial, modelos estruturais lineares, análise temporal seriada) (Simonton, 1997). A historiometria examina o fenômeno criativo do ponto de vista da psicologia educacional e do desenvolvimento, da psicologia da personalidade e da psicologia social e política.

Segundo Simonton (1994), da perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da educação, a pesquisa pode ser realizada examinando-se o nível socioeconômico da família, a religião, o grau de escolaridade, o treino profissional, as doenças, a posição da criança na família, os antecedentes familiares, o impacto de uma perda parental, as relações familiares, a existência de mentores e a idade de desenvolvimento mais produtiva. Do ponto de vista da psicologia da personalidade, podem ser analisados traços de personalidade e habilidades cognitivas de pessoas eminentes. Da perspectiva da psicologia política e social, pode ser efetuada uma análise de produtos dessas pessoas e uma investigação de variáveis econômicas, culturais e políticas – como o impacto de guerras, da instabilidade e fragmentação política e da diversidade cultural na produção criativa. Simonton (1988) afirma que a produção criativa é afetada tanto pelos fatores do contexto social, político, cultural e histórico quanto pelas características intrapessoais.

Em suma, os modelos apresentados indicam que a criatividade é um fenômeno complexo. Nesse sentido, é importante considerar: (a) os intercâmbios entre indivíduo e ambiente; (b) os processos cognitivos e afetivos que permeiam o comportamento criativo; (c) o indivíduo criativo como um ser ativo e que promove mudanças em seu ambiente e (d) o impacto das idéias e dos produtos criativos na sociedade. Como explica Arieti (1976), “ao invés de ser um traço simples, [criatividade] é uma combinação de vários traços – em uma família em especial, em um ambiente, em uma situação sócio-histórica, ocorrendo em um dado momento e lugar – que produz a síntese do que chamamos de criatividade” (p. 359). Portanto, não é possível compreender o indivíduo criativo e seu processo de criação sem considerar os diferentes ambientes que influenciam o desenvolvimento humano.

INFLUÊNCIA DOS SISTEMAS FAMILIAR E ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

O desenvolvimento humano ocorre por meio de um processo contínuo comparado à imagem de um espiral, onde o que é conhecido serve de base para a busca ou exploração do que ainda não é conhecido (Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993). A criatividade, sob o ponto de vista do desenvolvimento, é um fenômeno complexo que se desenvolve a partir de linhas sistêmicas (Csikszentmihalyi, 1996). Isto significa que é um processo contínuo, simultâneo e dialético de integração, diferenciação e reintegração de experiências.

Gardner, segundo Moraes (1997), reconhece que cada indivíduo se expressa como resultado de uma ecologia individual que traz a história e os valores culturais em que o indivíduo está imerso. Cada pessoa se expressa e se relaciona com o mundo em razão das inteligências que possui e da maneira como essas inteligências interagem entre si. A família, a escola e as organizações sociais, dentro do contexto sócio-histórico no qual os indiví-

duos estão inseridos, são sistemas abertos e em contínua interação com ele; portanto, influenciam na construção da ecologia individual do ser humano (Bronfenbrenner, 1986).

Ambientes favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento da criatividade

O indivíduo está integrado à família, à escola e à sociedade, da mesma forma que estes sistemas estão integrados ao indivíduo. Construir um pensamento acerca da influência dos sistemas familiar, escolar e das organizações no que se refere à promoção da criatividade passa por uma série de considerações que dizem respeito à interação desses sistemas. Podemos dizer que o ambiente propício ao desenvolvimento da criatividade é constituído pela boa qualidade das interações construídas entre as pessoas que constituem o ambiente social e pelas experiências vividas neste ambiente. Este clima favorável é o combustível para a experiência do prazer, da disciplina e da comunhão entre os processos cognitivos e afetivos que envolvem a criatividade.

É bem possível que o indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento, encontre ambientes ou sistemas que não possibilitem o fluxo ou o diálogo necessários à construção criativa, sendo desfavoráveis às performances produtivas. Amabile (1989) sugere que os ambientes mais prejudiciais à criatividade são os ambientes inflexíveis que não conseguem acomodar a variedade de estilos e interesses que os indivíduos criativos apresentam. A autora cita como exemplo situações ou ambientes opressores, críticos, competitivos e restritivos. Alencar (2001) vem realizando pesquisas na área de criatividade por mais de 20 anos no Brasil. Os resultados de suas pesquisas mostram que os sistemas de ensino no Brasil e em diversos países são sistemas castradores do potencial criativo dos alunos. O sistema de ensino tem estimulado o medo de arriscar e errar, valorizado a memorização de informações e enfatizado a incompetência do aluno. Por outro lado, não tem desenvolvido as potencialidades de aprendizagem e de criatividade do aluno, entre ou-

tras ações desfavoráveis. Relatos dos alunos mostram que a experiência escolar geralmente é desagradável e traumática, além de prejudicar a construção positiva do seu autoconceito (Alencar, 2001).

Segundo Csikszentmihalyi (1996), experiências sem qualidade ou ambientes desfavoráveis não oferecem o suporte necessário para que o indivíduo encontre um estado ótimo de organização da energia psíquica para suas performances criativas. Este estado ótimo é descrito pelo autor como um estado de concentração profunda e prazer pleno em estar envolvido na atividade em execução. Para este estado propício à produção criativa, o indivíduo necessita de um ambiente ou de experiências que ofereçam encorajamento, oportunidade de escolhas, regras claras, tarefas interessantes, estimulantes e complexas e que revelem expectativas favoráveis quanto ao seu desempenho. Uma reflexão sobre a questão da influência favorável ou desfavorável dos principais sistemas sociais na vida criativa de um indivíduo deve considerar a individualidade criativa, germinativa e original presente em cada pessoa, mas também a influência peculiar que um determinado ambiente exerce nesta composição.

O ambiente familiar

No contexto familiar, Amabile (1989) identifica algumas atitudes e valores presentes na interação entre pais e filhos que favorecem o fluxo psíquico necessário para a germinação da criatividade. Uma combinação de liberdade, respeito, laços emocionais saudáveis, priorização de valores em vez de regras, do bom desempenho acadêmico em vez da ênfase em boas notas em testes, de pais independentes, ativos, apreciadores da criatividade e que exercem sua autoridade sem atitudes autoritárias é que favorece a produção criativa. Outra característica presente nesse ambiente é o senso de humor ao lidar com situações adversas e a confiança nas habilidades dos filhos. As atitudes e os valores dos pais em suas próprias atividades diárias e profissionais servem como

principal modelo para os filhos desenvolverem sua criatividade no ambiente familiar.

Csikszentmihalyi e colaboradores (1993) realizaram um estudo envolvendo cerca de 200 adolescentes criativos e seus familiares, com o objetivo de investigar o impacto ou o papel da família no desempenho criativo dos mesmos. O resultado da pesquisa mostrou que o ambiente familiar mais favorável é aquele que combina suporte emocional com incentivo a grandes desafios. Essa combinação, ao longo do desenvolvimento do indivíduo, colabora para a formação de uma personalidade mais complexa, característica dos indivíduos criativos, que envolve curiosidade, abertura a novas experiências e preocupação ética. O estudo indicou, ainda, que seus pais e professores são os modelos para seu otimismo e interesses apaixonados.

Pesquisas sobre padrões familiares relacionados ao alto desempenho (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi et al., 1993; Terman, 1925) mostram que os indivíduos podem ter se envolvido em suas atividades criativas ou como uma forma de contornar profundos conflitos familiares, ou, então, porque vieram de lares onde são somados alta expectativa com todo o tipo de apoio necessário ao desenvolvimento do desempenho criativo. Estes apoios são: apoio emocional, aceitação, rituais que mantenham a família unida e que dêem à criança um sentimento de pertencimento, apoio de toda a família para atingir seus objetivos, alta expectativa, oportunidades para desenvolver sua individualidade e privacidade. Os padrões familiares de indivíduos altamente criativos, portanto, ocupam as extremidades finais da curva normal que descreve os tipos de família das quais estes indivíduos são provenientes (Whalen, 1999).

O ambiente escolar

As observações referentes ao ambiente familiar podem ser transpostas para outros ambientes de interação e experiências do indivíduo, seja o ambiente escolar, seja o ambiente profissional ou qualquer outro ambiente que

demonstre expectativas em relação ao desempenho. Na escola, por exemplo, a atitude do professor deve favorecer um clima de encorajamento e de suporte para o desempenho do aluno. Isso significa dar relativa autonomia à medida que são estabelecidas regras claras e acordadas com os alunos, evitando atitudes autoritárias e controladoras. Diversos autores voltaram sua atenção para a investigação das condições que favorecem o desenvolvimento da criatividade no ambiente educacional (Alencar, 1997, 2000; Amabile, 1989; Fleith, 2000; Martinez, 1995; Renzulli, 1992; Sternberg e Williams, 1996; Virgolim, Fleith e Neves-Pereira, 2001).

Os currículos escolares endossam, ainda, a visão simplificada de que basta o conteúdo ser bem organizado e logicamente apresentado pelo professor para que os alunos possam aprendê-lo bem. O grande erro está em desconsiderar a motivação e em não incluir estratégias para que o aluno sinta-se pessoalmente envolvido com o conteúdo proposto (Root-Bernstein e Root-Bernstein, 1999). Csikszentmihalyi (1996) argumenta que os alunos somente irão aprender se se sentirem motivados. A motivação pode ser extrínseca, como uma bolsa de estudos ou algum de tipo de premiação pelo bom desempenho, mas o autor fala que a aprendizagem essencial para a vida e para o desenvolvimento das potencialidades criativas vem por meio da motivação intrínseca. Neste último caso, o indivíduo sente profundo prazer em adquirir cada vez mais conhecimento e, conseqüentemente, terá prazer em contribuir criativamente em sua área de interesse.

Amabile (1989) investigou as condições de sala de aula favoráveis ao desenvolvimento da motivação intrínseca. A autora relata que a automotivação tem sido, dentre as características da personalidade criativa, a mais bombardeada pelo sistema de ensino. O aluno, ao perder o interesse em desenvolver suas habilidades ou aproveitar o contexto acadêmico para investigar questões intrigantes, não produzirá criativamente. Os resultados mostraram que as crianças que foram expostas a situações que combinavam autonomia e direção em atividades do contexto escolar apresentaram mais

motivação intrínseca, menos tensão e melhor desempenho quando comparadas às crianças que tinham autonomia, mas nenhuma direção, ou àquelas que foram controladas e orientadas em suas atividades.

Outros pontos importantes sobre a influência do contexto escolar, assinalados por Csikszentmihalyi, segundo Whalen (1999), dizem respeito ao impacto positivo que algumas escolas têm exercido ao desenvolver atividades que estimulam um sentimento de amor pelo universo, pela vida, pela natureza e também de que o mundo é um lugar especial para se habitar. Isso gera nas crianças uma espécie de consciência ecossistêmica, chamada por Csikszentmihalyi de consciência cósmica estimuladora das experiências criativas. Quanto ao desempenho do professor, o autor pede que este aproveite, de forma prazerosa, sua atuação em sala de aula e que busque prazer em sua interação com as crianças no processo de aprendizagem. Este aspecto é, também, salientado por Renzulli (1992), que afirma ser o entusiasmo pelo ensino e a preocupação do professor em conhecer os interesses, habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos, requisitos essenciais para a produtividade criativa em sala de aula.

Para Amabile (1989), a atitude do professor deve ser a de colaborar e encorajar a aprendizagem do aluno pelo caminho que ele mesmo assinala como sendo o seu estilo de aprendizagem e de interesse. Da mesma forma, Alencar (comunicação pessoal, 7 de dezembro de 2001) afirma que o papel do professor é o de encantar o aluno, fazendo do contexto escolar um ambiente de prazer, acompanhando-o no desenvolvimento de suas potencialidades criativas e estando atento aos sinais que o próprio aluno demonstra como sendo o seu caminho de aprendizagem. Portanto, a ênfase deve ser dada à qualidade da aprendizagem e à das relações criadas no contexto de sala de aula, respeitando o estilo de aprendizagem de cada aluno, em vez de enfatizar a reprodução do conhecimento, o resultado em testes ou avaliações quantitativas.

Alguns exemplos sugeridos por Amabile (1989) como facilitadores na construção de

experiências e interações favoráveis ao desenvolvimento da criatividade no contexto escolar são: (a) fazer da aprendizagem um momento divertido; (b) criar um ambiente amoroso e de respeito mútuo; (c) transmitir à criança a segurança de que ela está sendo reconhecida como um ser único; (d) dar autonomia e encorajamento para que os alunos tornem-se aprendizes ativos e responsáveis pelas atividades desenvolvidas; (e) transmitir regras claras para que os alunos sintam-se orientados sobre sua participação em sala de aula; (f) fazer da sala de aula um ambiente confortável e estimulante; (g) favorecer o sentimento de pertencimento à sala e à escola, encorajando os alunos a construírem seu próprio ambiente acadêmico; (h) estimular a cooperação em vez da competição e (i) aproximar as experiências de aprendizagem às da vida real.

Esta seção enfatizou a influência que os sistemas familiares e escolares exercem no desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos. Procurou mostrar a importância que a qualidade das interações e experiências exercem ao considerar o indivíduo e o ambiente como sistemas abertos e dinâmicos. A partir da reflexão realizada, concluímos que as experiências ótimas, que propiciam o fluir das potencialidades criativas, deveriam acompanhar os indivíduos em todos os momentos. Ou seja, em todos os momentos que o ser humano se depara com sua inerente necessidade de investigar a realidade, de interagir com o mundo e avançar na busca por um sentido maior de vida. São momentos que nascem no contexto familiar, e que prosseguem por todo o desenvolvimento do indivíduo. A boa atmosfera criada nas interações entre o indivíduo e seus sistemas sociais permite experiências organizadoras da consciência e, conseqüentemente, favorece o fluir dos processos criativos. Csikszentmihalyi (1996) diz que esses processos são cíclicos e fundamentais para a diferenciação da personalidade e para o desenvolvimento do indivíduo. Tais experiências promovem integração, diferenciação e reintegração do indivíduo com a realidade, impulsionam a construção de projetos e proporcionam o sentimento de plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Como vimos nas seções anteriores, a criatividade é uma construção sócio-histórica, dependente do acúmulo e da diversidade das experiências e que, portanto, inexiste no vácuo (Csikszentmihalyi, 1999; Vygotsky, 1930/1987). Por isso, o estudo da criatividade requer uma compreensão de aspectos relacionados com a pessoa, o processo, o ambiente e o produto. Nesse sentido, Feldman (1999) acrescenta que uma análise adequada da criatividade, sob qualquer foco, deve envolver diferentes dimensões: os processos cognitivos, os processos emocionais e sociais, os aspectos familiares, a educação formal e informal, as características do domínio e do campo, os aspectos do contexto social e cultural e os eventos históricos.

Mediante a complexidade do fenômeno, das contribuições dos estudos desenvolvidos por Piaget e Vygotsky, dos modelos sistêmicos da criatividade e tendo em mente a teoria das inteligências múltiplas elaborada por Gardner (1993b, 1994), indagamos se não seria possível a existência de criatividade múltiplas. Assim, estudos futuros sobre criatividade, na dimensão dos processos cognitivos, deveriam investigar se os processos e as habilidades requeridas na construção de um produto criativo são os mesmos para todos os campos e domínios do saber humano. Ou, ainda, em que medida eles são diferentes em domínios de performance como a dança, o teatro, os esportes e a música e os domínios científicos e literários. Além dessas questões, seria interessante demonstrar os níveis de relacionamento entre os processos cognitivos e criativos durante o desenvolvimento humano.

Com relação à dimensão dos processos emocionais e sociais, Gardner (1993a) trouxe contribuições, apenas, sobre indivíduos altamente criativos que tinham características emocionais e sociais como depressão, conflitos e neuroses. Outros estudos deveriam ser desenvolvidos com o objetivo de verificar qual o estado emocional dos indivíduos criativos enquanto estão envolvidos no processo de pro-

dução e invenção de algo novo. Como esses sujeitos se relacionam com o meio, com seu potencial e com o produto criativo. De que forma seus medos, traumas, preocupações, angústias e ansiedades poderiam medir o processo criativo tanto quanto a liberdade, a curiosidade e a motivação intrínseca? Até que ponto os sentimentos selecionam os elementos da realidade que são diferentes e distantes entre si na criação de novidades?

Apesar do consenso em torno da importância do sistema familiar para o desenvolvimento humano, ainda há muito a ser investigado da dinâmica e da atmosfera familiar, dos valores morais, das expectativas parentais, dos interesses de cada membro da família, dos tipos de treinamento oferecidos, consciente e inconsciente, aos filhos, dos tipos de jogos e brincadeiras realizadas, dos tipos de recursos e investimentos despendidos, das características genéticas, da estrutura familiar, do papel parental, das tradições entre gerações que estão implicadas no desenvolvimento da criatividade. Existe um padrão familiar que dá suporte e que encoraja o crescimento da criatividade? Quais os fatores de risco presentes neste sistema que poderiam inibir o aparecimento de indivíduos criativos? Como pessoas advindas de ambientes marcados pela pobreza, violência, negligência e abandono desenvolvem fatores de resiliência que as tornam impermeáveis a esses ambientes? Esse tipo de ambiente somado a características pessoais não seria motivador de um determinado tipo de criatividade?

Vivemos em um tempo de transformações rápidas, em que a criatividade tem sido apontada como uma vantagem competitiva por vários autores (Alencar, 2001; King e Schlicksupp, 1999). Assim, no âmbito da educação formal e informal, a relevância dos estudos em criatividade está diretamente relacionada à possibilidade de intervenção, no sentido de responder às demandas sociais e permitir que todos possam desenvolver o seu potencial criador. É importante investigar o tipo de preparação adequada para determinado campo. O tempo de preparo varia de pessoa para pessoa e de domínio para domínio; então, como preparar o ambiente escolar e o currículo para atende-

rem a essas demandas? Qual o tipo de orientação, monitoramento e treinamento que deveriam ser promovidos pela escola, a fim de que todos os indivíduos tivessem a oportunidade de serem mais produtivos, criativos e felizes? Quais as condições que favorecem a entrada de uma pessoa em um campo ou que favorecem a conformidade ou a criatividade?

Os conhecimentos agregados em um domínio e o estado do campo afetam os produtos criativos. Assim, quando um domínio é saudável, desafiador ou lucrativo, ele se torna atraente e leva muitos indivíduos a se interessarem por ele. Por outro lado, o campo pode rejeitar ou aceitar contribuições criativas, dependendo do seu julgamento de importância, do seu grau de rigidez, de sua estruturação formal ou de seus indicadores de qualidade. Dessa forma, alguns trabalhos podem levar anos para serem incorporados em um dado domínio ou aceitos por um campo. Como as habilidades, os talentos e a sensibilidade mudam ao longo do tempo, os estudos de criatividade devem levar em consideração como os domínios selecionam e integram as informações, os fatores que tornam um domínio ou campo mais acessível que outros ou que o tornam mais aberto ou fechado para novas contribuições (Csikszentmihalyi, 1999; Feldman, 1999).

A organização social e cultural seleciona e estabelece critérios de excelência, controlando e avaliando o que tem sido produzido em um determinado campo ou domínio. Nesse sentido, seria oportuno estudar de que maneira a sociedade se estrutura para garantir a existência de um campo e seus critérios de julgamento, uma vez que os grandes trabalhos científicos considerados criativos são frutos de uma convergência de fatores sociais. Como essas mudanças estruturais na sociedade podem encorajar ou não a criatividade? O campo representa uma institucionalização da sociedade?

Os fatores históricos associados ao lugar, ao tempo e às circunstâncias, como as guerras, as crises econômicas, as catástrofes naturais e as epidemias, podem gerar mudanças sociais ou isolar fatos que podem marcar a quantidade e a qualidade da produção criativa de um determinado tempo ou lugar. Assim, um Mozart não poderia ser concebido dentro de uma cul-

tura africana tribal da Idade Média por falta de uma conjuntura de fatores culturais, sociais e históricos. O estudo desses fatores nos ajudará a entender como e em que níveis o domínio e o campo são afetados ao longo do tempo.

Concluindo, os estudos em criatividade devem capturar os eventos levando em consideração os sistemas ou as dimensões: (a) do contexto cultural e social; (b) do tempo e (c) da pessoa e suas relações. O modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1986, 1999) e descrito no Capítulo 4 deste livro, mostra-se particularmente adequado para o estudo dos processos criativos. Isto é, as pesquisas do desenvolvimento da criatividade devem focalizar aspectos relevantes tanto intra quanto entre sistemas, requerendo que seus dados sejam coletados, no mínimo, em dois sistemas diferentes e em períodos de tempo distintos. Nesse caso, os estudos longitudinais seriam os mais recomendados. As técnicas e estratégias de coleta de dados devem capturar a temporalidade e a complexidade dos fenômenos, combinando, por exemplo, entrevistas com observação direta e questionários, aplicação de testes com observação e entrevistas, em um delineamento misto: quantitativo e qualitativo. Assim, estudos realizados com crianças, independentemente da questão investigada, deveriam ter seus dados coletados em cada um dos ambientes em que ela está inserida ou que exerça alguma influência indireta sobre ela: família, escola e trabalho dos pais.

Questões ou hipóteses podem ser formuladas a partir da combinação de variáveis presentes em mais de um sistema (ver Figura 11.1). Ou seja, uma variável relacionada com a pessoa pode ser combinada com variáveis do processo afetivo; uma variável familiar, com a transmissão de valores e crenças entre gerações; uma variável sociocultural, com os sistemas culturais ou grupos étnicos ou, ainda, com uma variável temporal. Por exemplo, os valores e as crenças transmitidos entre gerações são fatores que favorecem os processos afetivos associados à criatividade? Como a transmissão de valores e crenças entre gerações tem afetado os processos afetivos e a produção criativa na cultura ocidental das últimas três décadas? Ou, ainda, como a afetividade foi transmitida

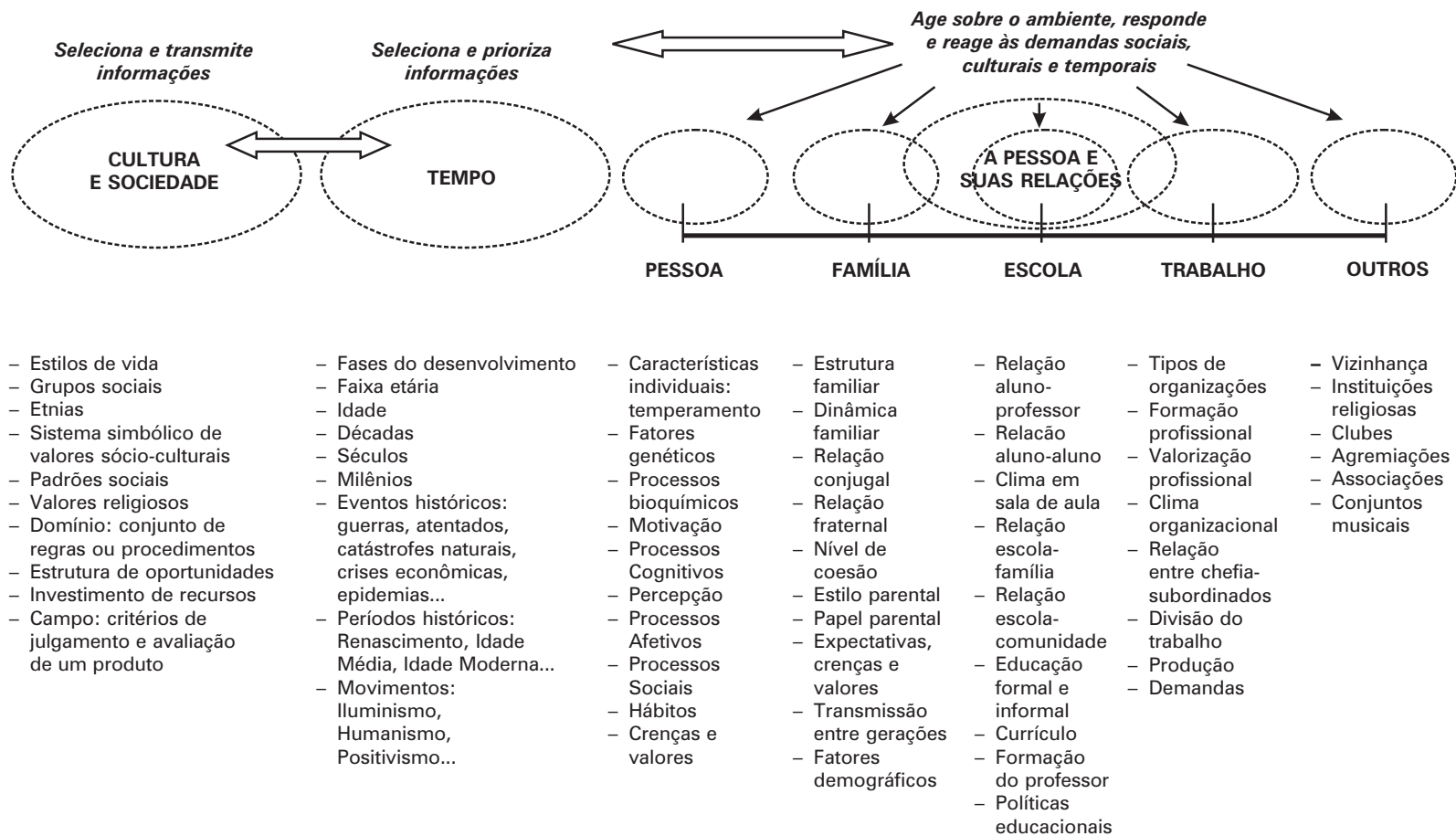


Figura 11.1 Variáveis que podem ser combinadas em pesquisas futuras sobre o desenvolvimento da criatividade.

e representada por meio de produções criativas do século XX?

Existem múltiplos fatores implicados no fenômeno da criatividade e nossas pesquisas são, ainda, recortes de um momento dinâmico e multifacetado. A evolução dos estudos em criatividade indica a necessidade urgente de se investigar o indivíduo e sua produção criativa sob uma perspectiva sistêmica. Segundo Csikszentmihalyi (1996), “é mais fácil desenvolver a criatividade das pessoas mudando as condições do ambiente, do que tentando fazê-las pensar de forma criativa” (p. 1). Para isso, é essencial compreendermos como o indivíduo interage com os diferentes contextos nos quais está inserido, considerando as distintas fases do desenvolvimento, os distintos momentos históricos e a diversidade de fatores culturais e sociais que influenciam o comportamento humano.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E.M.L.S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1, 29-37.
- Alencar, E.M.L.S. (2000). O perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação. *Boletim da Academia Paulista de Psicologia*, 19, 84-95.
- Alencar, E.M.L.S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Vozes.
- Alencar, E.M.L.S. e Fleith, D.S. (2003). Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1-8.
- Amabile, T.M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer.
- Amabile, T.M. (1989). *Growing up creative*. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- Amabile, T.A. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Amabile, T.A. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, 56, 333-336.
- Amabile, T.M. e Tighe, E. (1993). Questions of creativity. Em J. Brockman (Org.), *Creativity* (p. 7-27). New York: Touchstone.
- Arieti, S. (1976). *Creativity. The magic synthesis*. New York: Basic Books.
- Beilin, H. (1989). Piagetian theory. *Annals of Child Development*, 6, 85-131.
- Bloom, B.S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (p. 325-339). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (p. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. e Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Dasen, P.R. e Mishra, R.C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Feldman, D.H. (1999). The development of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (p. 169-186). New York: Cambridge University Press.
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi e Gardner, H. (Orgs.). (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, CT: Praeger.
- Fleith, D.S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roepers Review*, 22, 148-152.
- Fox, J.E. (1999). *Back-to-basics: Play in early childhood*. Artigo retirado em novembro, 28, 2001, do site webmaster @ earlychildhood.com.
- Gardner, H. (1993a). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gardner, H. (1994). *Estudos da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Getzels, J. e Jackson, P. (1963). The highly intelligent and the highly creative adolescent: A summary of some research findings. Em C.W. Taylor e F. Barron (Orgs.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (p. 161-172). New York: Wiley.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hennessey, B.A. e Amabile, T.M. (1988). The conditions of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The*

- nature of creativity* (p. 11-38). New York: Cambridge University Press.
- Hill, K.G. e Amabile, T.M. (1993). A social psychological perspective on creativity: Intrinsic motivation and creativity in the classroom and workplace. Em S.G. Isaksen, M.G. Murdock, R.L. Firestein e. D. Treffinger (Orgs.), *Understanding and recognizing creativity: The emergence of a discipline* (p. 400-432). Norwood, NJ: Ablex.
- King, B. e Schlicksupp, H. (1999). *Criatividade: uma vantagem competitiva*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Martínez, A.M. (1995). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas: Papirus.
- Moraes, M.C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.
- Nicolas, A. (1978). *Introdução ao pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Nolley, S.A. (1992). Vygotsky's perspective on the development of imagination and creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 77-85.
- Novaes, M.H. (1987). A evolução dos "possíveis" e dos "necessários": sua influência nos processos criativos. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, 39, 3-17.
- Novaes, M.H. (1999). *Compromisso ou alienação frente ao próximo século*. Rio de Janeiro: Nau.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imagination in childhood*. New York: Norton.
- Piaget, J. (1971). The theory of stages in cognitive development. Em D. Freen, M. Ford e G. Flamer (Orgs.), *Measuring and Piaget* (p. 1-11). New York: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia da inteligência* (2. ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- PolICASTRO, E. e Gardner, H. (1999). From case studies to robust generalizations: An approach to the study of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (p. 213-225). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36, 17-182.
- Root-Bernstein, R. e Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of genius*. New York: Houghton Mifflin.
- Saracho, O.N. (1992). Preschool children's cognitive style and play and implications for creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 35-47.
- Silva, C.J. (1993). Criatividade: duas formas de pensar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 145-155.
- Simonton, D.K. (1984). *Genius, creativity and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simonton, D.K. (1987). Multiples, chance, genius and zeitgeist. Em D.N. Jackson e J.P. Rushton (Orgs.), *Scientific excellence* (p. 98-128). Beverly Hills, CA: Sage.
- Simonton, D.K. (1988). Creativity, leadership, and chance. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (p. 386-426). New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D.K. (1990). *Scientific genius*. New York: Cambridge University Press.
- Simonton, D.K. (1994). *Greatness. Who make history and why*. New York: The Guilford Press.
- Simonton, D.K. (1997). Historiometric studies of creative genius. Em M.A. Runco (Org.), *The creativity research handbook* (p. 3-28). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Simonton, D.K. (1999). Creativity from a historiometric perspective. Em R.J. Sternberg (Org.), *Handbook of creativity* (p. 116-133). New York: Cambridge University Press.
- Smolucha, F.C. (1992a). The relevance of Vygotsky's theory of creative imagination for contemporary research on play. *Creativity Research Journal*, 5, 69-76.
- Smolucha, F.C. (1992b). A reconstruction of Vygotsky's theory of creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 49-67.
- Sternberg, R.J. (1988). Three-facet model of creativity. Em R.J. Sternberg (Org.), *The nature of creativity* (p. 125-147). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. e Williams, W.M. (1996). *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Tudge, J. e Hogan, D. (2001). *Naturalistic observation of children's activities: An ecological approach*. Manuscrito submetido à publicação.
- Virgolim, A. M. R., Fleith, D. S. e Neves-Pereira, M. S. (2001). *Toc, toc... plim, plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade* (3. ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Vygotsky, L.S. (1987). *La imaginación y el arte en la infancia*. Tlahuapam, México: Premia Editora de Libros. (Trabalho original publicado em 1930.)
- Vygotsky, L.S. (1990). Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28, 84-96. (Trabalho original publicado em 1932.)
- Vygotsky, L.S. (1991). Imagination and creativity in the adolescent. *Soviet Psychology*, 29, 73-88. (Trabalho original publicado em 1931.)
- Whalen, S.P. (1999). Finding flow at school and at home: A conversation with Mihaly Csikszentmihalyi. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 161-166.

PARTE **V**

Desenvolvimento Humano:
Questões Contemporâneas

Compreendendo a agressão na perspectiva do desenvolvimento humano¹

Adriane Szelbracikowski
Maria Auxiliadora Dessen

O crescente aumento da delinquência juvenil e da violência nos vários níveis socioeconômicos, tanto em países desenvolvidos quanto naqueles em desenvolvimento, requer um esforço concentrado de pesquisadores de diferentes áreas na busca pela compreensão das origens e do desenvolvimento do comportamento agressivo. A compreensão das origens e dos possíveis fatores associados ao surgimento e à manutenção da agressão em muito contribuiria para as tentativas de controle e de redução de tal comportamento, considerado um dos males das sociedades ocidentais contemporâneas. Foi pensando na importância desse tema para o desenvolvimento e o bem-estar do ser humano que nos propusemos, neste capítulo, a discutir alguns aspectos relacionados à agressão, visando estimular estudantes e pesquisadores de psicologia do desenvolvimento e de áreas afins a concentrarem esforços em investigações interdisciplinares sobre o tema. Este capítulo não apresenta uma revisão bibliográfica exaustiva acerca das pesquisas sobre agressividade, mas descreve, sucintamente, o processo de desenvolvimento da agressão à luz das contribuições da psicologia do desenvolvimento.

Com esta perspectiva, discutimos a questão polêmica da própria definição do conceito de agressão. Em seguida, apresentamos um panorama das principais teorias que explicam a agressividade, destacando a psicanálise, a etologia, a aprendizagem social, a teoria do processamento de informação social e as teorias biológicas. Na terceira seção, descrevemos a agressão sob a perspectiva do ciclo de vida, enfatizando os períodos pré-escolar, escolar, adolescência e vida adulta. Ênfase também é dada à questão da estabilidade e da instabilidade do comportamento agressivo ao longo da vida e aos determinantes da agressividade relacionados aos fatores familiares, cognitivo-sociais, acadêmicos, educacionais, sociais e culturais. Finalizamos este capítulo mostrando as tendências e os desafios futuros no estudo deste tema, ressaltando a importância de a psicologia investir mais em pesquisas que investiguem os fatores ambientais, a fim de complementar os estudos da genética do comportamento.

EM BUSCA DE UM CONCEITO DE AGRESSÃO

Definir agressão constitui um desafio, dada a grande diversidade de comportamentos reunidos sob o rótulo de *agressivos* presentes na literatura atual, sem que os pesquisadores especifiquem quais são os comportamentos a que se referem. Tremblay (2000) afirma

¹ Este capítulo é parte da introdução da dissertação de mestrado da primeira autora, orientada pela segunda. Para maiores detalhes, ver Szelbracikowski (2004).

que a reivindicação para que os pesquisadores especificassem claramente quais os comportamentos a que se referiam já havia sido feita por Bandura e colaboradores, na década de 1970, que chamaram atenção para o fato de as definições serem muito gerais e incluírem comportamentos diversos com alguns pontos comuns, mas não com os mesmos determinantes.

Coie e Dodge (1998), em uma revisão de literatura sobre agressão, constataram que os comportamentos agressivos tendiam a ocorrer no contexto de outros comportamentos anti-sociais. Por esse motivo sugeriram que a agressão fosse incluída na categoria mais ampla desses comportamentos. Essa sugestão foi duramente criticada por Tremblay (2000), que defende a idéia de não agrupar comportamentos agressivos, amplos e diferentes, a atividades ilegais, como fumar maconha, a comportamentos socialmente disruptivos, como a hiperatividade, e também a condutas contrárias à saúde, como não usar preservativo, por exemplo. Para ele, as pesquisas acerca da agressão têm sido desenvolvidas tendo por base comportamentos socialmente indesejáveis, mas não anti-sociais. Além disso, a expansão do conceito de comportamentos anti-sociais, com a inclusão do abuso de drogas, por exemplo, desvirtua o sentido exato do termo agressão.

Assim, definir agressão é algo muito complexo. Esta complexidade está relacionada particularmente ao contexto sócio-histórico e à própria natureza do conceito. As definições são, em geral, baseadas nas conseqüências do comportamento agressivo, no julgamento social e na estrutura multifatorial desta variável, embora algumas delas levem em conta os fatores motivacionais. A seguir, apresentamos algumas definições de agressão e as críticas que têm sido feitas a elas.

A diversidade de definições de agressão

A definição clássica da agressão foi proposta por Dollard e colaboradores, em 1939 (conforme citado por Cavell, 2000). Para esses autores, agressão é “qualquer seqüência de comportamentos que tem como principal objetivo causar dano àquele cujo comporta-

mento é dirigido” (p. 8). Essa definição clássica foi criticada por sua limitação ao apresentar a conduta agressiva como destinada a apenas um fim, o de infligir danos, quando, de fato, haveria outros tipos de agressão não-vinculados a este fim. De acordo com Bandura (1977), a definição de agressão deveria ser mais abrangente, de modo a incluir, além dos danos físicos e psicológicos ao indivíduo, os danos materiais a propriedades, enfatizando a relevância de se considerar o contexto em que isto ocorria. Coie e Dodge (1998) também consideraram a definição clássica insuficiente, por se basear em um construto que não pode ser observado, mas apenas inferido, e por ignorar a questão do resultado, uma vez que enfatiza apenas a condição antecedente, a intencionalidade.

Outra definição igualmente criticada por estes autores (Coie e Dodge, 1998) é aquela proposta por Parke e Slaby, na qual a agressão é “o comportamento que tem por finalidade trazer prejuízo a outrem” (p. 781). Esta definição, embora focalize o resultado, é criticada pela predominância do aspecto instrumental mais que do emocional, embora considere a intenção. No entanto, o resultado da agressão pode não ter sido desejado pelos seus autores e aqueles atos que parecem agressivos, mas que não induzem à lesão – como um tiroteio, por exemplo – são excluídos da definição. Já a definição proposta por Loeber e Stouthamer-Loeber (1998) refere-se aos efeitos negativos da ação sobre a vítima, sem considerar a intenção. Para eles, “agressão é definida como aqueles atos que infligem danos físicos ou mentais a outros” (Tremblay, 2000, p. 131).

A agressão é também definida com base nos diversos tipos de agressão. Por exemplo, Berkowitz e Feshbach (conforme citados por Biaggio, 1981) optaram por definir agressão a partir da distinção entre agressão hostil, destinada a provocar sofrimento em outros, e agressão instrumental, cujo objetivo seria adquirir recompensas extrínsecas. Outras definições são baseadas em variáveis motivacionais. Por exemplo, Caprara e colaboradores (2001), com base nas dimensões da personalidade, tais como suscetibilidade emocional e irritabilidade, definiram dois tipos de compor-

tamento agressivo: (a) hostilidade interpessoal insensível, orientada para a meta, intencional, voluntária e regulada cognitivamente, e (b) agressão involuntária, impulsiva, reativa e afetivamente orientada.

Coie e Dodge (1998) acreditam que a base da agressão é culturalmente variável. A agressão é, então, vista como um rótulo cultural determinado por um observador, sobre um tipo específico de comportamento. Os observadores, ao analisarem um ato agressivo com a finalidade de estabelecer seu julgamento, levam em conta seus próprios valores, os padrões da comunidade em que estão inseridos, o *status* do agressor, o contexto em que o ato ocorreu, além de outros fatores. Esses autores destacam quatro critérios que demonstram que a agressão é uma categoria heterogênea, multifatorial: (a) os atos agressivos devem ter potencial para ferir ou prejudicar; contudo, nem todos os atos que têm esse potencial podem ser considerados agressivos; (b) a agressão deve ser intencional, embora este julgamento nem sempre possa ser confiável, podendo variar de acordo com o agressor, com a vítima e com o juiz imparcial; (c) a agressão pode envolver excitação, embora este julgamento possa ser difícil, e (d) o ato deve ser aversivo para a vítima. Portanto, uma definição de agressão requer levar em consideração a variedade e a inter-relação entre fatores.

Em síntese, as definições de agressão estão relacionadas a fatores diversos. A definição com base nas conseqüências da agressão considera apenas a finalidade do comportamento agressivo. Já a definição baseada no julgamento social pressupõe que para fazer um julgamento sobre o ato agressivo deve-se levar em conta aspectos sociais e culturais. A definição com base em uma estrutura multifatorial apresenta a agressão como uma categoria heterogênea. E, por fim, considerando-se as variáveis motivacionais, a agressão está relacionada às dimensões da personalidade. Apesar da variedade de possibilidades para se definir agressão, seja com base nas suas conseqüências, no julgamento social, nas dimensões da personalidade ou em sua estrutura multifatorial, Tremblay (2000) acredita que a definição de agressão mais apropriada é aquela pro-

posta por Parke e Slaby, que se refere a uma possível conseqüência negativa da ação, considerando a intenção. Para ele, quando se questiona a intenção, ocorre um julgamento social, pois cabe a um observador definir se houve ou não a intenção de prejudicar. E este julgamento leva em conta um conjunto de fatores sociais e culturais, dentre outros aspectos, o que significa considerar a agressão como uma dimensão cultural.

Coie e Dodge (1998) também defendem uma base cultural para a agressão. Isso significa que, de acordo com cada cultura, a agressão é vista de uma forma específica e própria daquele contexto cultural e que os observadores, ao julgarem um ato agressivo, fazem uso do seu sistema de valores e crenças. No entanto, ainda não temos clareza sobre o conceito, o que requer um esforço concentrado dos especialistas na busca por definições mais apropriadas. Para isso, é fundamental que as publicações de pesquisas empíricas apresentem definições claras e precisas sobre o conceito de agressão que subsidiou a coleta e a análise dos dados. Conforme mencionado, os pesquisadores continuam não especificando claramente quais são os comportamentos a que se referem em seus relatos científicos, o que contribui, sem dúvida, para a continuidade da confusão reinante sobre o conceito de agressão, apesar das várias tentativas de definição do termo. Um dos conceitos que nos ajuda a compreender melhor o próprio conceito de agressão é o de “comportamento exteriorizado”,² discutido a seguir.

A relação entre comportamento exteriorizado e agressão: são eles conceitos distintos?

Os comportamentos exteriorizados têm sido descritos como uma variedade de comportamentos de descumprimento de regras sociais e de problemas de conduta, incluindo agres-

² Preferimos usar a palavra *exteriorização*, traduzida do inglês *externalization*, e não *externalização*, porque esta última constitui um neologismo na língua portuguesa, não possuindo paradigmas na referida língua.

são física e verbal, roubo, mentira, rebeldia, delinquência, crueldade física e atos criminosos (Rothbaum e Weisz, 1994; van der Valk et al., 1998). Esses comportamentos incluem não somente comportamentos manifestos, mas também os padrões de pensamento e sentimento, dentre os quais atribuições hostis e irritabilidade. Esta noção de comportamento exteriorizado como um sistema organizado de respostas que emergem, crescem e mudam durante o curso do desenvolvimento, e não como atos isolados ou estáticos, é recente (Hann e Borek, 2001). De acordo com Hann e Borek, esse movimento pela compreensão do conceito de problemas de comportamento exteriorizado surgiu na década passada e vem se intensificando cada vez mais, à medida que aumentam os estudos sobre o tema. Esses estudos, por sua vez, contribuem para as constantes reformulações do conceito, de modo que ainda não temos, também, uma definição considerada apropriada e de consenso entre os pesquisadores.

O termo *transtornos* (ou *problemas*) de *conduta* é utilizado para descrever comportamentos exteriorizados que são mais intensos e severos que o esperado para determinada faixa etária e que interferem no bom funcionamento da criança (Little et al., 2002). Segundo esses autores, obviamente, há uma frequência e um grau de severidade de tais comportamentos que são considerados parte do processo do desenvolvimento *normal* da criança, embora algumas delas cresçam sem manifestar esses tipos de comportamento. No primeiro caso, os pais demonstram dificuldades para aceitar tais comportamentos como parte do processo normal de desenvolvimento da criança e para manejar as situações decorrentes, o que pode vir a constituir problemas de conduta em fases posteriores do desenvolvimento.

Em função da variedade de definições e das constantes reformulações do conceito de comportamento exteriorizado, os pesquisadores e profissionais usam vários termos para descrever *transtornos de conduta*, incluindo desobediência, agressividade, mudança de comportamento, comportamento anti-social, de oposição, desviante, delinquente e proble-

mas de conduta (Hinshaw, 1992). A psicopatologia do transtornos de comportamento exteriorizado, também denominada de comportamento disruptivo, com sua ampla tradição psicométrica, incorporou características como impulsividade, desvios, comportamento disruptivo, falta de atenção, hiperatividade e um grande número de ações anti-sociais à noção de *transtornos de conduta*.

De acordo com a *American Psychiatric Association* (conforme citado por Richardson e Joughin, 2002, p. 1), os “comportamentos desajustados, repetitivos e persistentes são também próprios dos transtornos de conduta e são caracterizados por um padrão persistente de uma conduta que tem como base violar os direitos básicos dos outros e as normas e regras da sociedade”. Portanto, crianças que apresentam comportamentos exteriorizados recorrentes e persistentes em vários ambientes – como no lar, na escola ou na comunidade – são, em geral, diagnosticadas com transtorno de conduta.

Considerando a complexidade dos conceitos de comportamento exteriorizado e de agressão, é compreensível que tenhamos uma certa dificuldade em encontrar uma definição de consenso para tais termos. Dentre a variedade de problemas de comportamento exteriorizado, a agressão tem se destacado por suscitar o interesse de pesquisadores e, independentemente da complexidade do conceito, várias teorias psicológicas têm dado especial atenção a este aspecto do desenvolvimento humano. Mas, afinal, o que as teorias nos contam a respeito da agressão? Na seção seguinte, apresentamos, resumidamente, como a agressão é tratada nos seguintes enfoques teóricos: psicanálise, etologia, aprendizagem social, teoria do processo da informação social e as teorias biológicas.

UM PANORAMA DAS PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE AGRESSÃO

A agressão é vista de diferentes maneiras, dependendo da orientação teórica. Para a psicanálise e a etologia, a agressão é instintiva; para a aprendizagem social, um comportamento adquirido por meio dos processos de

aprendizagem; e, para as teorias biológicas, os fatores hormonais, genéticos e neurotransmissores é que estão associados à agressão. Outro grupo de teorias refere-se à agressão como produto de fatores do meio sociocultural. A despeito de sua importância, não nos deteremos, a discutir os dados empíricos que têm gerado novas teorias baseadas na agressão enquanto produto da cultura ou de fatores biológicos e nem nos aprofundaremos na descrição de cada teoria descrita neste tópico.

Agressão como instinto?

A teoria psicanalítica clássica considera a agressão como decorrente de um impulso sexual ou de uma resposta primária à frustração. De acordo com Biaggio (1981), essa proposição inicial sofreu uma modificação com o desdobrar da noção de instinto: (a) instintos de vida (Eros), que corresponderiam aos instintos de autopreservação e sexual, e (b) instintos de morte (Thanatos), que abrangeriam os instintos de agressão e de destruição. Com essa distinção, Freud pretendia incluir entre os instintos de morte aqueles comportamentos que não poderiam ser considerados como de autopreservação ou sexuais.

A idéia de instinto de morte constitui um dos pontos cegos da teoria freudiana, tendo sido rejeitada, principalmente, por não poder ser submetida à verificação empírica, embora isto não constituísse objetivo da teoria psicanalítica. Além disso, houve a recusa, por parte dos próprios psicanalistas, em conceber uma luta interna constante, na qual uma das partes tinha a pretensão de autodestruição. Uma outra crítica diz respeito ao fato de que o instinto agressivo não possui um referencial biológico concreto que possa ser mensurável, ainda que de forma indireta, como é o caso dos instintos de sobrevivência. O modelo freudiano clássico considerava, ainda, que a agressão como energia poderia ser canalizada em atividades socialmente aceitas por meio do mecanismo de defesa que Freud denominou sublimação. Nesse aspecto, a ênfase da teoria psicanalítica recai sobre o processo de socialização (Segall et al., 1990).

A etologia adota uma posição similar à da psicanálise clássica, no sentido de que considera a agressão como resultante de um instinto. Para os adeptos dessa abordagem, os instintos apresentam uma energia própria que independe de estimulação externa. Por essa razão, há uma grande dificuldade em controlar a agressão, tornando-se necessária sua liberação, periodicamente, uma vez que seu efeito é cumulativo (Biaggio, 1981; Coie e Dodge, 1998). Estas afirmações têm por base a observação direta do comportamento de animais, a partir da qual foram geradas comparações com seres humanos, o que suscitou inúmeras críticas à abordagem etológica. Tais críticas são fundamentadas no argumento de que entre os seres humanos há uma enorme diversidade de tipos de agressão, o que impede que se tome por base apenas o instinto, sem levar em conta o contexto, os antecedentes e as consequências (Coie e Dodge, 1998).

Um outro fator que depõe contra tais idéias são os resultados de estudos empreendidos pelos próprios etólogos que não confirmam tais suposições, além do fato de que, na espécie humana, a agressão está sujeita a julgamentos de valor, de caráter altamente subjetivo (Biaggio, 1981). De acordo com Segall e colaboradores (1990), explicações como as propostas pela etologia só podem ser consideradas como distorções da realidade.

A agressão é aprendida?

A teoria da aprendizagem social foi, segundo Tremblay (2000), a mais usada para explicar os comportamentos agressivos nas duas últimas décadas. Tanto é assim que, na opinião de Cairns e Cairns (2001), houve uma espécie de divisão simbólica, na qual os estudos de comportamentos agressivos teriam sido assumidos pelo neo-behaviorismo, ao passo que a psicanálise moderna teria se dedicado à análise das relações sociais próximas, como é o caso da teoria do apego.

Essa teoria é oposta à dos instintos, pois afirma que o comportamento agressivo é adquirido por meio de processos de aprendizagem, estando o indivíduo sujeito às influên-

cias do contexto que o circunda. As pesquisas implementadas nas décadas de 1970 e 1980, com o objetivo de compreender como os indivíduos desenvolviam comportamentos agressivos, destacavam o papel do reforço social positivo (por exemplo, elogios) e dos modelos (por exemplo, pais e companheiros) nesse processo. Várias foram as descobertas, dentre elas a de que o reforçamento positivo tende a aumentar a agressão, bem como tende a ser mais eficaz o reforço positivo intermitente. Isso significa que o indivíduo resiste por mais tempo à extinção por criar a expectativa de que o próximo ato agressivo poderá ser reforçado. Além disso, os dados mostravam a generalização da resposta agressiva para outras situações.

Outra maneira de aprender comportamentos agressivos é por meio da modelação. Os modelos podem, segundo Biaggio (1981), produzir três efeitos: provocar o aparecimento de novos comportamentos; aumentar ou diminuir a inibição de comportamentos observados, por exemplo, ao observar o modelo sendo punido ou premiado, e estimular o surgimento de comportamentos socialmente aceitos, que independem dos fatores de inibição ou desinibição.

Para Bandura (1973), alguns fatores aumentam a crença do indivíduo de que o ato agressivo será bem-sucedido, o que foi reiterado por Coie e Dodge (1998). O primeiro refere-se ao reforçamento vicário e direto, em que o meio apresenta-se como agressivo, expondo o indivíduo à agressão, que, por sua vez, também agride e experiencia suas conseqüências positivas. O segundo fator diz respeito às decisões racionais, ou seja, o ambiente que permite uma avaliação custo/benefício positiva da agressão induzirá a criança a uma alta proporção de atos agressivos. As crenças normativas constituem outro fator, pois as normas que formam consenso entre um grupo influenciam o comportamento agressivo da criança que as adquire por meio da identificação com os grupos de referência, da percepção e da avaliação pessoal. O quarto e último fator, o desengajamento moral, que é considerado o maior mecanismo no controle da agressão, pode ser expresso por meio de vários processos, tais como: reestruturação cognitiva, que envolve a justificativa do ato

agressivo como tendo um fim moral superior; atribuição de culpa à vítima, utilizando a justificativa da própria ação como meramente retaliatória; distorção da relação entre a ação e os seus efeitos, que pode ocorrer por meio da diluição da agressão entre o grupo, visando dividir a responsabilidade, e, finalmente, alteração da forma como se percebe a vítima, segundo rótulos preconceituosos que levam ao processo de desumanização.

De fato, não se pode negar que a teoria da aprendizagem social teve um papel primordial na compreensão da agressão, principalmente a partir dos estudos desenvolvidos por Bandura (1973), que deram origem a inúmeras pesquisas nas décadas de 1970 e 1980. Os avanços possibilitaram o surgimento, nos anos de 1980, da teoria do processamento da informação social, com a fusão das teorias da aprendizagem social e das teorias cognitivas da agressão. Esta teoria objetiva identificar e explicar os processos mentais que levam à agressão nas interações sociais, analisando a atividade neuronal no cérebro dos indivíduos (Coie e Dodge, 1998; Tremblay, 2000). Nessa concepção, o processo pelo qual o indivíduo responde de forma agressiva em uma situação social envolve uma série de passos, que vão desde a aquisição e armazenamento até a recuperação de informações. Os passos utilizados pelo indivíduo no processamento de informação, em uma dada situação social, incluem a decodificação e a interpretação dos sinais, o acesso a uma resposta dentre aquelas armazenadas em sua memória, a tomada de uma decisão e a transformação da resposta em comportamentos, usando as habilidades verbais e motoras (Coie e Dodge, 1998).

Portanto, para essa teoria, a resposta agressiva depende não só das experiências sociais vivenciadas, mas também das capacidades biológicas que são representadas na memória. O indivíduo agressivo é mais atento aos sinais sociais e interpreta-os como hostis, apresenta um reduzido leque de respostas alternativas para situações específicas, suas respostas são qualitativamente diferentes, responde de forma impulsiva e mais freqüentemente que a maioria das pessoas, bem como tende a dar

maior valor às respostas agressivas (Coie e Dodge, 1998; Tremblay, 2000).

A agressão está associada a fatores biológicos?

As teorias biológicas representam uma tentativa de compreender a agressão, buscando estabelecer relações entre fatores hormonais e genéticos e neurotransmissores, além dos comportamentos agressivos. Várias têm sido as pesquisas realizadas com esse objetivo; por exemplo, verificando as relações entre os níveis de androgênio e a agressividade nos seres humanos. Embora os resultados dessas pesquisas sejam contraditórios em se tratando de seres humanos, o mesmo não ocorre com animais, em que se verifica uma diminuição na agressividade após a castração (Biaggio, 1981; Segall et al., 1990). As pesquisas empíricas com base nessa orientação teórica têm aumentado significativamente, em parte devido aos avanços registrados na área de genética comportamental e neurociências (ver Capítulos 3 e 14).

No que diz respeito à genética, Cairns e Cairns (2001) consideram que os fatores biológicos sofrem influência direta dos fatores sociais que atuam na sua organização. Eles apresentam três conclusões resultantes das pesquisas realizadas: (a) os efeitos genéticos sob os comportamentos agressivos são altamente maleáveis ao longo do curso do desenvolvimento; (b) as influências genéticas no comportamento agressivo são mais dinâmicas, facilmente adquiridas e abertas à manipulação do que tem sido reconhecido nos modelos atuais de evolução social e comportamento genético; (c) o ritmo de desenvolvimento tem um impacto significativo na natureza dos efeitos genéticos observados em comportamentos agressivos. Estas conclusões, contudo, restringem-se aos comportamentos observados em animais, pois os estudos a esse respeito com seres humanos apresentam limitações metodológicas, já que têm utilizado, por razões óbvias, o fenômeno genético que ocorre naturalmente, como no caso de gêmeos.

As teorias biológicas também têm sido adotadas por alguns antropólogos nas suas explicações dos fenômenos culturais presentes em diferentes culturas (Segall et al., 1990). Para Segall e colaboradores (1996), que analisaram a agressão a partir de uma série de estudos transculturais, a “evolução humana envolve tanto a transmissão genética quanto a cultural” (p. 216). O que se observa, atualmente, é a tendência de considerar que a interação entre fatores biológicos e sociais permite uma maior compreensão do comportamento agressivo. Apesar disso, os fatores biológicos da agressão só são adotados pelos modelos sociais do desenvolvimento como complementares aos fatores sociais quando tais fatores falham em explicar os comportamentos agressivos (Cairns e Cairns, 2001).

Para finalizar esta seção, ressaltamos que a enorme diversidade teórica atual para explicar a agressão tem gerado uma vasta riqueza de dados empíricos e, conseqüentemente, produzido um avanço do conhecimento acerca da agressão. Isso tem motivado novos pesquisadores a investigar o tema usando recursos metodológicos inovadores e levando em consideração os aspectos do desenvolvimento e as diferenças individuais no curso de vida dos indivíduos. A próxima seção descreve, resumidamente, a agressão em cada período do ciclo de vida, isto é, durante os anos pré-escolares, os anos escolares, a adolescência e a vida adulta, tecendo comentários sobre a sua estabilidade ao longo deste ciclo.

A AGRESSÃO NA PERSPECTIVA DO CICLO DE VIDA

Os primeiros anos de vida e os anos pré-escolares

Nos primeiros anos de vida da criança, verifica-se a emergência da raiva, que é uma emoção humana crucial para a adaptação e a sobrevivência da espécie. Essa emoção tem uma função auto-reguladora e de comunicação social, preparando o corpo física e psicologica-

mente para iniciar uma atividade instrumental e autoprotetora. Assim, toda criança apresenta, em algum momento, comportamento agressivo, porém a forma e a frequência com que este ocorre varia no decorrer dos anos (Bee, 1985/1996). Por exemplo, crianças de 2 ou 3 anos, quando estão zangadas, provavelmente atiram coisas e batem em outras crianças, mas, à medida que a linguagem se aperfeiçoa, estes comportamentos são substituídos por insultos, xingamentos e palavrões.

Durante os primeiros anos do desenvolvimento, o conflito, a raiva e a agressão tendem a aumentar em frequência e intensidade. Nesse período, a criança é totalmente dependente da mãe, que a estimula a tornar-se independente por uma questão de sobrevivência. Esse processo gera uma ambivalência de sentimentos provocada pelo desejo/necessidade da criança de tornar-se independente e, ao mesmo tempo, de manter a atenção da mãe. Embora o conflito mãe-criança seja inevitável, especialmente no segundo ano de vida, o processo de individualização se intensifica, emergindo as diferenças individuais nas expressões de raiva.

O comportamento agressivo tem início, portanto, bem antes dos 5 anos, e as pesquisas empíricas têm mostrado que tais comportamentos decorrem, particularmente, de um temperamento difícil, de um vínculo mãe-filho inseguro, do desconforto físico e da busca de atenção (Coie e Dodge, 1998). Além disso, ele pode ser, também, proveniente da luta pela posse de objetos, sendo sua expressão variável, incluindo desde agressão física até verbal. Isso ocorre particularmente na faixa etária de 2 a 4 anos, quando então, ao final desta fase, observa-se um aumento da agressão verbal (Tremblay, 2000). Normalmente, os conflitos nessa faixa etária são predominantes entre irmãos, com o irmão mais velho constituindo um modelo a ser imitado pela criança mais nova. Mas essa aprendizagem também pode ocorrer na escola e no convívio com pares agressivos em geral.

No último ano da pré-escola, há um declínio na agressão em função do desenvolvimento da linguagem, embora essa nova habilidade instrumentalize as crianças com novas formas

de agressão. De acordo com Coie e Dodge (1998), a diminuição global do comportamento agressivo, nessa ocasião, deve-se não somente ao desenvolvimento da linguagem, mas também a outros fatores, dentre os quais: (a) a capacidade de adiar a gratificação, que se torna possível graças ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e de representações, tais como a capacidade de se colocar no lugar do outro e a empatia, (b) o *feedback* dos pares e (c) o desenvolvimento do controle do ego.

Os anos escolares

Durante o período da escola fundamental, há mudanças na função e na forma da agressão, que evolui para uma hostilidade dirigida aos companheiros por meio de ataques diretos ao ego e à estima do outro. Neste período, há um declínio gradual na taxa de agressividade, mas o comportamento agressivo passa a ser mais direcionado e hostil, em contraste com uma agressão relativamente não-social e instrumental do período pré-escolar. Embora a maioria das crianças apresente comportamento agressivo pouco frequente durante os anos escolares, para algumas delas a agressão constitui um sério problema no relacionamento com seus pais, pares e professores (Coie e Dodge, 1998). É durante o período escolar que muitas crianças, principalmente meninos, são encaminhados para clínicas ou profissionais, por apresentarem transtornos/problemas de conduta.

Dois tipos de agressividade são comuns no período escolar, particularmente em crianças com comportamentos agressivos frequentes: a proativa e a reativa (Cavell, 2000). A primeira caracteriza-se por comportamentos nos quais existe uma intenção de atingir um objetivo, por exemplo, ganhar uma competição, e, a segunda, refere-se à reação defensiva a um tratamento provocativo acompanhada pelo sentimento de raiva. À medida que as crianças aprendem as regras culturais relacionadas à obtenção de um maior controle da raiva e da agressão, há um declínio da agressão física, o que marca o final dos anos escolares e o início da adolescência (Bee, 1985/1996).

Adolescência e vida adulta

Apesar do declínio no comportamento agressivo durante o início da adolescência, é nesse período que ocorrem atos delinquentes, em geral cometidos por indivíduos que apresentam uma história de agressividade no período escolar. No que se refere à delinquência juvenil, aproximadamente metade das crianças que inicia uma série de delinquências prévias, com aproximadamente 11 anos de idade, continua com sua carreira violenta até os seus 20 anos (Coie e Dodge, 1998). De acordo com Eron (2001), jovens que vivem em ambientes pobres, geralmente, tem um “código de violência”, na qual a agressão e a violência são vistas como formas adequadas de lidar com vários tipos de interações sociais, incluindo as familiares. Tremblay (2000) realizou uma pesquisa sobre as interações nas famílias de pré-adolescentes e adolescentes com problemas de comportamento e verificou que alguns comportamentos dos membros da família, tais como desaprovação, comando negativo, dependência, destrutividade, humilhação, desprezo e não-obediência contribuem para a manutenção do comportamento agressivo dos filhos.

Na vida adulta, a taxa de comportamentos agressivos e de atos delinquentes começa a diminuir gradativamente e a principal causa deste declínio pode ser atribuída à cessão de atos criminosos por parte das pessoas que apresentavam baixa frequência de delinquência (Coie e Dodge, 1998). De acordo com esses autores, a alta frequência de delinquência nos chamados “criminosos de carreira” aparentemente permanece alta até em torno dos 40 anos de idade, quando começa o seu declínio, caso não estejam na prisão.

Geralmente, delinquência e problemas de agressão não se desenvolvem na vida adulta em indivíduos que não foram agressivos quando crianças. Quando isto ocorre, está associado a determinadas condições que afetam o sistema nervoso central, tais como tumor no cérebro ou algum traumatismo craniano decorrente de acidentes (Huesmann e Reynolds, 2001). Tais descobertas empíricas conduzem a uma questão de crucial importância para a compreensão das origens e evolução da agres-

são, ou seja, se o comportamento agressivo é estável ou não ao longo da vida.

Estabilidade dos comportamentos agressivos, ao longo da vida

Segundo Tremblay (2000), o grande interesse pelos estudos sobre a estabilidade do comportamento agressivo, na última metade do século XX, precedeu a busca pela identificação da idade de início do comportamento agressivo. Segundo esse autor, a ontogênese do comportamento agressivo só pode ser compreendida se traçarmos a trajetória de desenvolvimento desse comportamento, isto é, a sua estabilidade ao longo dos anos, o que, por sua vez, só pode ser apreendida por meio de estudos longitudinais.

Os estudos têm mostrado que o comportamento agressivo é estável ao longo do tempo, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino (Coie e Dodge, 1998). Para Cavell (2000), apesar de a agressão ser um padrão de comportamento aversivo, quando manifestada nos primeiros anos de vida, tende a permanecer razoavelmente estável nos anos subsequentes. Porém, a sua estabilidade pode ser encoberta, algumas vezes, pelas mudanças no próprio desenvolvimento. Outra maneira de verificar a estabilidade do comportamento agressivo é a partir da sua repetição entre uma geração e outra. Coie e Dodge apontam uma tendência a considerar a agressão como um fenômeno multigeracional, com base nos resultados de pesquisas com crianças cujos pais apresentam sinais de comportamento anti-social ou comportamentos desviantes.

Nos últimos 30 anos, várias tendências têm levado alguns estudiosos a intensificarem o interesse por crianças muito jovens que apresentam sinais precoces de problemas de comportamento ou risco psicopatológico, que dificilmente seriam detectados antes do seu ingresso na escola (Hinshaw, 1992). Tais estudos são o ponto de partida para compreendermos como as ações, pensamentos e emoções envolvidos nos comportamentos exteriorizados estão inter-relacionados, considerando as continuidades e as descontinuidades desses comportamentos

da infância até a velhice, isto é, ao longo do ciclo de vida. Crianças que apresentam índices elevados de problemas de comportamento exteriorizado no início da vida estão mais propensas a intensificar as mentiras, brigas e lutas ainda na infância, assim como a crueldade com animais, o vandalismo e os comportamentos agressivos e criminosos na adolescência (Hann e Borek, 2001).

No entanto, a manifestação do comportamento agressivo precoce pode não ter um grande efeito sobre problemas de conduta posteriores, bem como a desistência da delinquência pode não estar relacionada nem com um nem com outro fator que origina ou mantém tais comportamentos (Hann e Borek, 2001). Por outro lado, alguns jovens começam a apresentar problemas de comportamento somente no início da adolescência. Mas um fator que coloca uma criança em risco para o comportamento agressivo em um contexto pode proteger outra criança de desenvolver o mesmo tipo de comportamento em outro contexto. Por exemplo, o controle parental elevado pode aumentar o risco de crianças com um tipo de temperamento, mas protege outras crianças com temperamentos diferentes.

Hinshaw (1992) relata que as crianças com problemas de comportamento exteriorizado e aquelas com déficit de atenção/hiperatividade apresentam dificuldades de relacionamento com seus pares, sendo frequentemente rejeitadas. Nesse caso, a rejeição de pares na infância constitui um fator de risco preditivo para comportamentos exteriorizados que ocorrem mais tarde na vida, da mesma forma que a baixa auto-estima, comum em crianças com história de comportamentos exteriorizados na infância. Na pré-adolescência, verifica-se que os transtornos de conduta co-ocorrem com altas taxas de depressão e que os jovens com comportamento agressivo são frequentemente categorizados como sociometricamente controversos, ou seja, eles são apreciados por alguns colegas, mas não o são por outros.

As pesquisas e a prática clínica da psicopatologia da criança tinham, até bem pouco tempo, as crianças no período escolar como foco quase que exclusivo de sua atenção. Os

sintomas exteriorizados no início da infância, como desobediência, agressão a pares, altos níveis de atividade e regulação pobre de impulsos, foram considerados comportamentos típicos dos primeiros anos de vida e do período pré-escolar, com poucas implicações para o ajustamento posterior. Porém, já é sabido que alguns pré-escolares de tenra idade, com comportamentos agressivos, desviantes e exagerados, continuarão a ter problemas na idade escolar (Coie e Dodge, 1998; Nagin e Tremblay, 2001), ou até mesmo na idade adulta (Cavell, 2000).

De fato, muitas evidências revelam que comportamentos exteriorizados tendem a persistir ao longo do tempo (por exemplo, Criss et al., 2002; Dodge et al., 2003; Emery et al., 1999). Essas evidências longitudinais descrevem modificações e alterações nos problemas de conduta, particularmente no que tange às formas de agressão, desde a mais tenra infância até a adolescência. Qualquer que seja o fator de risco associado às mudanças, isto é, a família, o grupo, a escola, a comunidade ou as características individuais da criança, este não pode ser considerado isolado dos demais, uma vez que os problemas de comportamento exteriorizado resultam das interações entre esses fatores (Ackerman et al., 2003; Baker e Heller, 1996; Brannigan et al., 2002; Eisenberg et al., 1996; Gardner, 1994; Kim et al., 1999; Muller et al., 1993; Rothbaum e Weisz, 1994; Schooppe et al., 2001; Tremblay, 2000).

Embora a lista de sintomas do transtorno de comportamento disruptivo continue a ser modificada e reformulada com base nas descobertas empíricas e ainda que um número de estudos longitudinais recentes propicie um quadro inicial das *trajetórias, caminhos* ou *reorganizações* dos comportamentos disruptivos, muitas questões permanecem sem respostas. Além disso, as compilações sistemáticas existentes não são suficientes para estabelecer planos de tratamento adequados para os transtornos de comportamento disruptivo, que requerem, sobretudo, avaliações que incorporam fatores do sistema social e fatores intra-individuais (Hinshaw, 1992). Portanto, precisamos envidar esforços para identificar os fatores de

risco, sejam eles correlacionais, preditivos ou causais, além de investigar melhor não só a complexidade das inter-relações entre os diferentes fatores de risco, mas também como tais inter-relações evoluem ao longo do ciclo de vida. São vários os fatores que determinam o aparecimento e a estabilidade do comportamento agressivo, dentre eles, os familiares, os cognitivo-sociais, os acadêmicos, os educacionais, os sociais e os culturais.

OS PRINCIPAIS DETERMINANTES DA AGRESSÃO

Conforme discutido, há uma tendência recente em considerar a agressão como sendo determinada por múltiplos fatores que interagem entre si (Cavell, 2000; Chen e Muller, 2002). Ambientes familiares adversos, práticas parentais inadequadas, rejeição de companheiros na escola, dentre outros fatores, têm sido objeto de estudo de pesquisas que procuram examinar os contextos socioculturais que podem expor a criança à situação de risco.

Fatores familiares

Os determinantes familiares englobam os fatores biológicos e demográficos, as práticas parentais, as transições familiares não-normativas e os traços de personalidade dos pais. Os aspectos biológicos referem-se a fatores genéticos, hormonais, alimentares, eventos perinatais e outros mecanismos que podem levar o indivíduo a reagir ao seu ambiente de forma negativa (Eley et al., 1999). Os fatores demográficos dizem respeito ao nível econômico, ao *status* parental, ao tamanho da família e à etnia. Estes fatores estão fortemente correlacionados com a agressão, especialmente o *status* socioeconômico, que tem mostrado uma forte e consistente associação com o comportamento antisocial (Ackerman et al., 1999).

Crianças residentes em comunidades urbanas de baixa renda são seriamente afetadas pela ascensão, sem precedentes, de uma comunidade em geral violenta, pobre e com história de abuso de drogas; elas são também

afetadas pela deteriorização dos recursos de suporte social, incluindo uma redução significativa de serviços de saúde mental (Atkins et al., 1998). Tais fatores acarretam sérias implicações para as crianças, dentre elas a prevalência do comportamento agressivo.

Nas práticas parentais, a eficácia em disciplinar, a tendência a ser muito punitivo ou a rejeitar emocionalmente as crianças, o nível de interesse e envolvimento dos pais, a habilidade em monitorar o paradeiro das crianças e o nível de estabilidade e organização que os pais criam no lar são alguns dos aspectos que podem influenciar o comportamento agressivo da criança, conforme discutido no item seguinte. Crianças agressivas costumam pertencer a famílias com disciplina inconsistente, nas quais são rejeitadas ou acometidas por punições severas, onde há ausência de supervisão dos pais (Bee, 1985/1996; Brannigan et al., 2002; Galambos et al., 2003; Marcus et al., 2001; Rothbaum e Weisz, 1994). Além desses, outros fatores estão associados e exercem efeitos diretos no comportamento da criança, tais como a depressão materna e os traços de personalidade dos pais (Verlaan e Schwartzman, 2002).

Fatores cognitivo-sociais

Com relação aos fatores cognitivo-sociais, Cavell (2000) descreve alguns estudos empíricos que demonstram que as crianças agressivas apresentam déficit cognitivo-social e pensamentos deturpados que geram comportamento agressivo. Esses déficits e distorções são geralmente descritos como lacunas em um estágio particular do processamento de informação social. Para esse autor, os estudos relativos à codificação da informação mostram que as crianças e os adolescentes agressivos tendem a responder rapidamente às situações sociais sem fazer análise da vantagem de todas as sugestões sociais disponíveis. Já as pesquisas sobre interpretação mostram que a criança agressiva tende, freqüentemente, a inferir intenções hostis, quando os níveis de ameaça ou provocação na situação são ambíguos. Além disso, quando busca e seleciona uma resposta de de-

cisão, ela apresenta soluções menos eficazes e mais agressivas, particularmente quando confrontada com problemas interpessoais.

As crianças agressivas também apresentam déficits na habilidade de escolher e assumir uma dada atitude social. Esses déficits, denominados decretação, são resultantes de uma falta de habilidade em executar comportamentos apropriados e de reconhecer erros e distorções na argumentação social que precede uma resposta comportamental. Mas um desempenho social ineficaz pode também refletir interferência emocional ou motivação insuficiente para um desempenho competente.

O autoconceito, que se refere a como as crianças agressivas vêem a si próprias e na relação com o outro, recebem cada vez mais atenção dos pesquisadores. Os estudos preliminares sugerem que as crianças agressivas têm uma tendência a idealizar e inflar seu autoconceito, além de compartilharem as idéias de que a agressão é uma resposta legítima para uma larga escala de situações e de que o mundo é um lugar onde elas necessitam se defender, a fim de sobreviver (Cavell, 2000; Edens et al., 1999). Além disso, as crianças agressivas geralmente não se incomodam com o efeito negativo que o seu comportamento agressivo exerce sobre os outros, isto é, ao avaliarem a sua própria reação afetiva, elas não dão importância às conseqüências autogeradas pela agressão.

Embora os estudos sobre determinantes cognitivo-sociais da agressão estejam bastante avançados, particularmente quanto aos aspectos de codificação, interpretação, respostas de busca e decisão, decretação, autoconceito e crenças, muito ainda há para ser investigado, para que possamos compreender como e em que extensão tais fatores interagem com os demais na determinação e evolução dos comportamentos agressivos.

FATORES ACADÊMICOS E EDUCACIONAIS

Embora a literatura não seja conclusiva a respeito de a agressão ser a causa ou a conseqüência das dificuldades acadêmicas, os estu-

dos têm sugerido que agressividade e dificuldades acadêmicas, quando associadas, são bons preditores de déficit cognitivo prematuro e que a agressividade precede o fracasso escolar (Cavell, 2000). Crianças que vivenciam problemas no controle do comportamento terão dificuldades de lidar com as demandas acadêmicas da escola. Tais crianças, em geral agressivas, impulsivas, hiperativas e que se distraem facilmente, apresentarão dificuldades de permanecerem nas salas de aula e de se engajarem nas atividades escolares, por um longo período de tempo, podendo interferir e perturbar a dinâmica da aula.

Em relação aos fatores educacionais, as reações individuais dos professores constituem fatores cruciais para a compreensão da agressividade da criança dirigida aos seus pares, uma vez que as crianças julgam os seus pares com base nas reações expressas pelos professores, em sala de aula, quanto aos comportamentos e desempenhos acadêmicos pobres das crianças (Cavell, 2000). Além disso, o fato de as crianças apresentarem comportamentos agressivos faz com que elas sejam freqüentemente rejeitadas por seus pares e consideradas, pelos professores, incompetentes e com problemas de aprendizagem (Chen et al., 2002). Embora poucas pesquisas tenham se dedicado a analisar esta questão, professores, assim como pais, podem apresentar variações amplas nas suas habilidades de disciplinar firmemente e de relacionar-se de forma agradável e prazerosa com crianças agressivas.

Outra questão de extrema importância a ser considerada refere-se a como as escolas reagem às crianças agressivas. Segundo Cavell (2000), nas escolas que têm como metas a cooperação, a obediência e o envolvimento acadêmico, as crianças agressivas terão mais dificuldades de se adaptar, social e academicamente, e, como conseqüência, poderão ser rejeitadas pelos colegas. Por outro lado, nas escolas em que as expectativas acadêmicas são baixas, a supervisão é precária e não há um controle disciplinar em relação à agressão dirigida aos colegas mais fracos, as crianças agressivas poderão sentir-se mais adaptadas. Mas escolas desta natureza não trarão muitas contribuições

para o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais das crianças agressivas, o que seria desejável.

Apesar de haver uma considerável teorização sobre os caminhos unidirecionais de atraso precoce e os problemas de comportamento subseqüentes ou de tendências exteriorizadas precoces e dificuldades de aprendizagem tardia, a sobreposição entre problemas de comportamento exteriorizado e dificuldades de aprendizagem freqüentemente tem início durante o período pré-escolar e pode se prolongar até a adolescência, período em que se verifica uma forte associação entre delinquência e fracasso escolar (Hinshaw, 1992).

Fatores sociais e culturais

No que se refere aos fatores sociais, é importante considerar a vizinhança e a comunidade onde a criança agressiva está inserida. Em certas vizinhanças e comunidades, cujos atos de extrema violência são comuns, a agressão física e verbal pode ser explicada como uma estratégia de sobrevivência, ou seja, como uma resposta adaptativa ao ambiente local. As relações de amizade constituem outro fator de interesse crescente na literatura, mas, infelizmente, pouco sabemos sobre a natureza das amizades entre crianças agressivas e seus companheiros, sobretudo no que tange à capacidade de tais crianças desfrutarem de amizades positivas e estáveis (Deptula e Cohen, 2002). No entanto, há consenso sobre o fato de que as crianças agressivas tendem a ter amigos também agressivos (Cairns et al., 1988).

Em relação às influências culturais, faz-se necessário analisar o quanto a cultura de uma sociedade ou nação está presente na forma de permitir, controlar e criar meios de evitar atos agressivos dirigidos ao outro, a grupos sociais e até mesmo a nações. Para Segall e colaboradores (1996), todas as culturas, com suas tradições éticas, religiosas e políticas, buscam controlar a agressividade. Porém, existem variações culturais no grau e na conduta dessas tradições. Por exemplo, na China, as crian-

ças têm como desafio aprender a controlar e suprimir sua impulsividade, frustração e raiva desde os primeiros anos de vida (Chen et al., 2002). Assim, é fundamental o estímulo a projetos de pesquisa que enfatizem as análises transculturais de práticas de socialização, de antecedentes ecoculturais, de expressões institucionalizadas da agressão e de outras dimensões da cultura, para que possamos compreender um pouco mais sobre a ontogênese da agressividade na espécie humana.

Em síntese, os fatores de risco que contribuem para o surgimento e para a manutenção dos problemas de comportamento exteriorizado, incluindo a agressão, são identificados em quatro domínios: o de características da criança, de fatores e processos familiares, de influências dos companheiros e do ambiente social amplo, como comunidades e escolas (Hann e Borek, 2001). Os fatores de risco presentes nesses domínios podem ser correlacionais, preditivos e causais. Enquanto os fatores correlacionais ocorrem concomitantemente com os problemas de comportamento exteriorizado/agressivos, os preditivos precedem tais problemas, e os causais, que são aqueles que podem ser manipulados pela experimentação e intervenção, mostram as mudanças nos problemas de comportamento. No primeiro tipo, fatores de risco no ambiente familiar ou nas interações com os pares, por exemplo, ocorrem ao mesmo tempo que os problemas de comportamento exteriorizado/agressivos, e, no segundo, tais fatores podem predizer a ocorrência de tais problemas com um certo grau de probabilidade. Segundo Hann e Borek, enquanto um número significativo de fatores de risco causais já foi identificado, tais como processos atribuídos à hostilidade infantil, compromisso parental, disciplina, rejeição pelos pares e associação com pares desviantes, outros fatores apresentam suporte empírico como preditivos e muitos outros têm sido identificados como fatores de correlação simultânea.

Uma das grandes polêmicas existentes na literatura sobre desenvolvimento humano diz respeito às influências genéticas e ambientais (Plomin, 2000; Plomin e Rutter, 1998), sendo a família um fator de influência tanto do ponto

de vista genético quanto ambiental. Para finalizar esta discussão, tecemos algumas considerações a respeito desta polêmica no que tange aos comportamentos agressivos e sugerimos algumas alternativas para pesquisas futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÃO OS COMPORTAMENTOS AGRESSIVOS HERDADOS?

Para entender por que alguns indivíduos são mais agressivos que outros, os geneticistas do comportamento usam medidas da herança genética com base nos estudos de gêmeos e de crianças adotadas para verificar tais divergências. Por exemplo, o estudo de Eley e colaboradores (1999), com crianças e adolescentes gêmeos, mostrou que o comportamento anti-social agressivo é fortemente influenciado pelos fatores genéticos, enquanto que o comportamento anti-social não-agressivo é mais governado pelo ambiente do que por fatores genéticos. Portanto, esses estudos permitem comparações sistemáticas entre grupos de membros familiares, que diferem primariamente quanto ao grau pelos quais eles compartilham a composição genética (van der Valk et al., 1998).

Os primeiros estudos genéticos do comportamento dividiram a variância fenotípica em componentes genéticos e ambientais, sendo os últimos posteriormente separados em ambiente compartilhado e não-compartilhado (Plomin, 2000). Essa divisão da variância entre influências genéticas e ambientais permitiu um grande avanço, na medida em que desmistificou a crença de que todos os comportamentos são influenciados unicamente por estímulos ambientais, visão prevalente durante a maior parte do século XX, e introduziu a noção de que o genótipo também desempenha um importante papel na influência sobre os comportamentos. Entretanto, o quadro é ainda muito complexo. A relação entre genótipo e ambiente é difícil de explicar conceitualmente e muito mais difícil de medir, principalmente em se tratando de comportamentos agressivos (DiLalla, 2002; Longino, 2001; Plomin e Rutter, 1998; van der Valk et al., 1998).

Plomin e Rutter (1998) sugerem que traçando a trajetória do desenvolvimento entre

genes específicos e as conseqüências dos mecanismos ambientais, seria provável obter avanços significativos na aplicação do desenvolvimento de genes específicos associados aos problemas de comportamento. Esses autores apontam três pontos principais que devem ser considerados por estudiosos do desenvolvimento: o primeiro é verificar as continuidades no desenvolvimento; o segundo, analisar os padrões psicopatológicos, e o terceiro, examinar as inter-relações entre gene-ambiente. No entanto, os pesquisadores da genética do comportamento ainda continuam perguntando qual é a proporção de variação genética e ambiental de uma determinada característica da população.

É evidente que a verificação das continuidades no desenvolvimento permitiria ao pesquisador traçar as trajetórias de uma determinada característica ou padrão de comportamento do indivíduo, detectando as influências ambientais na sua manutenção. Pouco se sabe a respeito, pois estudar continuidades e mudanças no desenvolvimento implica adotar um delineamento de pesquisa longitudinal, que é desejável, embora nem sempre possível. No que se refere à análise dos padrões psicopatológicos, já se sabe atualmente que em algumas psicopatologias, tais como transtornos de ansiedade e depressão, um mesmo fator genético pode agir sobre diferentes padrões comportamentais, e que, por outro lado, um conjunto de genes pode atuar sobre um comportamento (Plomin, 2000). Para este autor, a questão não é achar o gene para a característica, mas os múltiplos genes que afetam a característica como propriedades probabilísticas e não programas predeterminados. Por exemplo, existem evidências de que os mesmos fatores genéticos podem afetar diferentes habilidades cognitivas e comportamentos anti-sociais agressivos (Eley et al., 1999). Esses autores relatam que existem razões teóricas e evidências empíricas que apontam para o aspecto de que o comportamento anti-social agressivo é herdado. Da mesma forma, há evidências sugerindo que a diferença da agressividade entre os sexos é decorrente de influências qualitativamente diferentes, para ambos os sexos, de fatores genéticos e de fatores ambientais, tais como a socialização.

Na correlação gene-ambiente, algumas pesquisas têm começado a explorar os efeitos dos genes sobre os comportamentos das crianças e das respostas das pessoas a esses comportamentos. A maioria desses estudos tem como objetivo verificar como os pais respondem aos comportamentos de suas crianças, por conseguinte modelando o ambiente familiar no qual a criança se desenvolve (DiLalla, 2002). Segundo esse autor, alguns estudos com crianças adotadas que apresentam comportamento anti-social produzem resultados que dão suporte à hipótese de que tais crianças provocam mais respostas negativas de seus pais. Além disso, quando essas crianças possuem pais biológicos que apresentam psicopatologias, seus pais adotivos são influenciados em suas práticas disciplinadoras por tal fato.

A correlação gene-ambiente provavelmente está presente na maioria dos comportamentos estudados, mas ela é extremamente difícil de ser mensurada, conforme já mencionado. Em geral, ela ocorre quando ambos os fatores são provenientes da mesma fonte – os genitores biológicos; quando parte dos ambientes das crianças são influenciados pelos seus genótipos, evidenciando uma influência bidirecional; ou quando os ambientes são escolhidos pelas crianças (consciente ou inconscientemente) como decorrência de seus próprios genótipos (DiLalla, 2002). Separar as causas genéticas e ambientais do comportamento agressivo é tarefa complexa. Questões como “o ambiente da criança é próprio do seu genótipo ou o seu genótipo está se expressando por causa do seu ambiente?” só poderão ser respondidas no futuro. À medida que houver um avanço do conhecimento sobre os principais efeitos do genótipo e do ambiente em relação à agressão, estaremos mais habilitados para desvendar essas correlações e, conseqüentemente, compreender melhor a origem e as trajetórias do comportamento agressivo ao longo do ciclo de vida.

A psicologia precisa investir mais em estudos que investiguem os fatores ambientais, a fim de complementar os estudos da genética do comportamento. Embora os estudiosos tenham unido esforços para compreender como ocorrem, por exemplo, os processos de sociali-

zação da criança em diferentes ambientes, eles têm negligenciado aspectos como a hereditariedade e as características do grupo de pares dos indivíduos em desenvolvimento, supervalorizando dados correlacionais e falhando ao interpretar, especialmente, os efeitos da hereditariedade (Collins et al., 2000). Os estudos sobre as relações familiares podem constituir uma alternativa valiosa para ajudar a responder questões polêmicas sobre as influências de fatores herdados e adquiridos.

Quanto maior a exposição da criança à agressividade – seja na forma de punição ou de violência dos pais ou familiares ou por meio da agressividade transmitida pelos programas de televisão –, maior será a probabilidade de que apresentem comportamentos agressivos. Da mesma forma, a agressão direta às crianças pode levar ao desenvolvimento de sentimentos de hostilidade, desconfiança e percepções negativas em relação aos outros (Cavell, 2000; Coie e Dodge, 1998; Staub, 1991). A probabilidade de uma criança com comportamento agressivo apresentar problemas de relacionamento interpessoal e escolares é alta. Como essas dificuldades são expressas, particularmente, no relacionamento com pares e professores, na escola, e com pais e irmãos, no contexto familiar, as pesquisas futuras deveriam intensificar as investigações.

Uma investigação mais detalhada sobre as inter-relações entre agressividade e outros tipos de problemas de comportamento apresentados pelas crianças possibilitará o avanço na compreensão dos determinantes dos comportamentos agressivos. Por exemplo, distúrbios do comportamento, como transtornos de conduta e hiperatividade, além de doenças e traumas neurológicos, como lesão cerebral e doença de Alzheimer, freqüentemente associados a comportamentos agressivos (Cavell, 2000; Coie e Dodge, 1998), requerem atenção especial dos pesquisadores.

Quanto às questões de gênero, os estudos transculturais têm mostrado que: (a) os meninos apresentam níveis mais altos de agressão, competitividade, dominação e brincadeiras estouvadas do que as meninas, com uma tendência de predomínio da agressão física entre meninos mais velhos (Bee, 1985/1996;

Best e Williams, 1996); (b) a aceitação da agressividade é similar entre homens e mulheres na Europa Ocidental, porém existem diferenças de gênero no ato agressivo, com os homens demonstrando ser, inicialmente, mais controlados, mas mais violentos em suas ações, enquanto as mulheres fazem uso mais frequente do significado emocional da agressividade, como ataques verbais, gritos e choro (Best e Williams, 1996). Questões de gênero na expressão da agressividade constituem um campo extremamente promissor de investigação.

Pesquisadores têm se esforçado para entender a natureza e os processos do desenvolvimento da agressão sob diferentes enfoques teóricos, examinando diferentes fatores pessoais e contextuais que podem estar influenciando o desenvolvimento da agressividade (Chen et al., 2002). Trata-se de uma tarefa árdua, cujo sucesso depende, sobretudo, da produção do conhecimento proveniente de estudos genéticos e transculturais conduzidos em diferentes contextos socioculturais. Pesquisas longitudinais realizadas com o intuito de verificar as diferentes manifestações e as mudanças na forma da agressão no desenvolvimento do indivíduo ao longo do ciclo de vida, levando em consideração o contexto sócio-histórico-cultural no qual o indivíduo está inserido, devem ser também priorizadas neste século.

Esperamos que a leitura deste capítulo tenha despertado o interesse do leitor para investigações sobre o tema, particularmente no contexto brasileiro, que carece de pesquisas que visem à prevenção da violência e da delinquência na adolescência e nos demais ciclos de vida, seja no ambiente familiar, escolar, na vizinhança e na comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, B., Brown, E. e Izard, C. (2003). Continuity and change in levels of externalizing behavior in school of children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 74, 694-709.
- Ackerman, B., Izard, C., Schoff, K., Youngstrom, E. e Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionally and problem behaviors of six and seven year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 1415-1427.
- Atkins, M., McKay, M., Arvanitis, P. e London, P. (1998). An ecological model for school-based mental health services for urban low-income aggressive children. *Journal of Behavioral Health Services and Research*, 25, 64-75.
- Baker, B.L. e Heller, T.L. (1996). Preschool children with externalizing behaviors: Experience of fathers and mothers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 513-532.
- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. (M.A.V. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1985.)
- Best, D.L. e Williams, J.E. (1996). Sex, gender, and culture. Em J.W. Berry e M.H. Segall (Orgs.), *Handbook of cross-cultural psychology, social behavior, and applications* (p. 163-212). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Biaggio, A.M.B. (1981). *Psicologia do desenvolvimento* (6. ed.). Petrópolis: Vozes.
- Brannigan, A., Gemmell, W., Peval, D.J. e Wade, T.J. (2002). Self-control and social childhood misconduct and aggression: The role of family structure, hyperactivity and hostile parenting. *Canadian Journal of Criminology*, 44, 119-142.
- Cairns, R.B. e Cairns, B.D. (2001). Agression and attachment: The folly of separatism. Em A. Bohart e D.J. Stipek (Orgs.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (p. 21-60). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, L.L. e Gariépy, J.L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C. e Pastorelli, C. (2001). Prosocial behavior and aggression in childhood and pre-adolescence. Em A. Bohart e D. J. Stipek (Orgs.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (p. 187-203). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cavell, T.A. (2000). *Working with aggressive children: A practitioner's guide*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Chen, X., Chen, H., Wang, L. e Liu, M. (2002). Non-compliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 225-233.
- Chen, X. e Muller, J. (2002). Aggression and violence in Youth (Introduction). *International Society for The Study of Behavioural Development* (Newsletter), 42, 1.

- Coie, J.D. e Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. Em W. Damon e N. Eisenberg (Orgs.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (p. 779-840). Toronto: Wiley.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. e Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55, 218-232.
- Criss, M.M., Petit, S., Bates, J., Dodge, K.A. e Lapp, A.L. (2002). Family adversity, positive peer relationships and children's externalizing behavior: A longitudinal prospective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220-1237.
- Deptula, D.P. e Cohen, R. (2002). Aggressive, rejected and delinquent children and adolescents: A comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 274, 1-30.
- DiLalla, L.F. (2002). Behavior genetics of aggression in children: Review and future directions. *Developmental Review*, 22, 593-622.
- Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. e Price, J.M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Edens, J., Cavell, T. e Hughes, J. (1999). The self-systems of aggressive children: A cluster-analytic investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 441-453.
- Eley, T., Lichtenstein, P. e Stevenson, J. (1999). Sex differences in the etiology of aggressive and non-aggressive antisocial behavior: Results from two twin studies. *Child Development*, 70, 155-168.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. e Murphy, B.C. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Emery, R.E., Waldron, M., Kitmann, K.M. e Aaron, J. (1999). Delinquent behavior, future divorce or non-marital childbearing and externalizing behavior among offspring: A 14-year prospective study. *Journal of Family Psychology*, 13, 568-579.
- Eron, L.D. (2001). Seeing is believing: How viewing violence alters attitudes and aggressive behavior. Em A. Bohart e D.J. Stipek (Orgs.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (p. 49-61). Washington, DC: American Psychological Association.
- Galambos, N., Barker, E. e Almeida, D. (2003). Parents do matter: Trajectories of change in externalizing and internalizing problems in early adolescence. *Child Development*, 74, 578-594.
- Gardner, F. (1994). The quality of joint activity between mothers and their children with behaviour problems. *Child Psychology and Psychiatry*, 35, 935-948.
- Hann, D.M. e Borek, N. (2001). *Taking stock of risk factors for child/youth externalizing behavior problems*. Washington, DC: National Institute of Mental Health.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.
- Huesmann, L.R. e Reynolds, M.A. (2001). Cognitive processes and the development of aggression. Em A. Bohart e D.J. Stipek (Orgs.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (p. 249-269). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kim, J., Hetherington, E. e Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences. *Child Development*, 70, 1209-1230.
- Little, E., Hudson, A. e Wilks, R. (2002). Conduct problems across home and school. *Behavior Change*, 17, 69-77.
- Loeber, R. e Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Longino, H. (2001). What do we measure when we measure aggression? *Studies in History and Philosophy of Science*, 32, 685-704.
- Marcus, N.E., Lindahl, K.M. e Malik, N.M. (2001). Interparental conflict, children's social cognitions and child aggression: A test of a mediational model. *Journal of Family Psychology*, 15, 315-333.
- Muller, N.B., Cowan, P.A., Cowan, C.P., Hetherington, E.M. e Clingempeel, W.G. (1993). Externalizing in preschoolers and early adolescents: A cross-study replication of a family model. *Developmental Psychology*, 29, 3-18.
- Nagin, D. e Tremblay, R.E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58, 389-394.
- Plomin, R. (2000). Behavioural genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Plomin, R. e Rutter, M. (1998). Child development, molecular genetics, and what to do with genes once they are found. *Child Development*, 69, 1223-1242.
- Richardson, J. e Joughin, C. (2002). *Parent training programmes for the management of young children with conduct disorders: Findings from research* (Abstract). Disponível em http://www.rcpsych.ac.uk/publication/gaskell/80_3.htm
- Rothbaum, F. e Weisz, J.R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116, 55-74.

- Schooppe, S.J., Mangelsdorf, S.C. e Frosch, C.A. (2001). Coparenting, family process and family structure: Implications for preschoolers' externalizing behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 526-545.
- Segall, M.H., Dasen, P.R., Berry, J.W. e Poortinga, Y.H. (1990). Culture and aggression. Em M.H. Segall, P.R. Dasen, J.W. Berry e Y.H. Poortinga (Orgs.), *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (p. 262-285). New York: Pergamon Press.
- Segall, M.H., Ember, C.R. e Ember, M. (1996). Aggression, crime, and warfare. Em J.W. Berry e M.H. Segall (Orgs.), *Handbook of cross-cultural psychology, social behavior, and applications* (p. 213-253). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. Em C.Z. Waxler, E.M. Cummings e R. Iannotti (Orgs.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (p. 135-164). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Szelbrackowski, A.C. (2004). *Relacionamento e estresse parental em famílias de crianças com problemas de comportamento exteriorizado: estabilidades e mudanças*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Tremblay, R.E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- van der Valk, J.C., Verhulst, F.C., Stroet, T.M. e Boomsma, D.I. (1998). Quantitative genetic analysis of internalizing and externalizing problems in a large sample of 3-year-old twins. *Twin Research*, 1, 25-33.
- Verlaan, P. e Schwartzman, A. (2002). Mother's and father's parental adjustment: Links to externalizing behaviour problems in sons and daughters. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 214-224.

A compreensão da moralidade: contribuições teóricas da psicologia do desenvolvimento

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Em todas as sociedades, das mais simples ou primitivas às mais complexas, observa-se a existência de sistemas morais cujas especificidades podem ser atribuídas às diferenças culturais manifestadas entre as sociedades, à variabilidade de organização de grupos e classes sociais dentro de uma mesma sociedade e às vicissitudes da concepção filosófica da natureza humana que norteiam o convívio entre os indivíduos.

A velocidade das mudanças impostas às sociedades contemporâneas, principalmente no que se refere às questões morais e éticas, tornam o estudo da moral um tema relevante e atual para a compreensão do desenvolvimento humano. Um dos aspectos essenciais da moral, a pró-sociabilidade, é construída durante o processo de socialização e representa um campo promissor de pesquisa em ciências sociais.

Este capítulo não pretende apresentar uma revisão teórica exaustiva acerca do processo de desenvolvimento moral, mas, sim, descrever, sucintamente, o desenvolvimento moral diferenciando-o do desenvolvimento moral pró-social. As principais abordagens teóricas que tratam do desenvolvimento moral e do desenvolvimento moral pró-social, no contexto da psicologia, são discutidas de forma a subsidiar questões relevantes de pesquisa e de intervenção, dada a importância da compreensão deste tema para as sociedades contemporâneas.

MORALIDADE: UMA VISÃO INTERDISCIPLINAR

Observa-se que a moral tem despertado o interesse do homem desde muito tempo, de tal forma que, ao longo da história, tem sido objeto de estudo da filosofia: desde filósofos clássicos, como Aristóteles e Platão, até filósofos contemporâneos, entre os quais Tugendhat. Mais recentemente, a moral vem sendo analisada por diversas ciências, tais como a psicologia e a sociologia, que tentam, respectivamente, apreender o caráter individual – psíquico e subjetivo – dos atos morais, bem como seu caráter social, evidenciado na estrutura hierárquica das instituições, nas formas de organização das sociedades e na rede de relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos (Freitag, 1992; Vázquez, 1999).

Nota-se que, desde o início das indagações acerca da constituição da moral, havia, conforme aponta Freitag (1992), o conflito entre duas concepções referentes ao domínio do objeto: uma que se traduzia pela busca de princípios universais e outra que levava em conta o relativismo cultural e, por conseguinte, a própria moral. De acordo com Freitag, a reflexão filosófica acerca da moral volta-se para a dimensão futura, priorizando seu caráter prescritivo, que se traduz por um código de normas rígidas e por princípios universais que estariam presentes em todas as sociedades e em todas as épocas da história. Já a sociologia procura compreender a moral sob uma pers-

pectiva presente, a partir de sociedades históricas concretas. Em psicologia, por outro lado, evidencia-se uma polaridade peculiar, uma vez que entre seus principais teóricos existem aqueles que defendem os princípios universais, como Kohlberg, enquanto outros aderem ao relativismo moral, como é o caso de Shweder. O amplo espectro de contribuições teóricas da psicologia, embora produza um corpo de conhecimento não-conclusivo a respeito do desenvolvimento moral, é fundamental para a compreensão da moral, enquanto dimensão peculiar do ser humano, que o define e o orienta no longo e difícil processo de tornar-se plenamente humano.

Considerada tal variabilidade, a moralidade é um dos temas que mais levanta questionamentos no âmbito das esferas pública e privada, sendo constantemente invocada para explicar comportamentos e situações contraditórias que denunciam graves crises de valores na sociedade contemporânea e inspiram amplas reflexões de legisladores, cientistas e leigos. Um dos primeiros questionamentos acerca do desenvolvimento moral, por exemplo, é de caráter teórico, isto é, qual a importância desse tema para o entendimento do desenvolvimento humano? Acredita-se que a compreensão de como se processa a introdução de regras e de normas de condutas morais e sociais tenha particular relevância na forma como pais, educadores e outros agentes direcionam seus comportamentos, visando construir um sistema educacional que corresponda às reais necessidades das crianças e educandos, enquanto cidadãos conscientes, éticos e solidários. Mas, afinal, o que vem a ser moral?

O conceito de moral

A origem etimológica do termo *moral* vem do latim, *mos* ou *mores*, que significa costumes. Para Vázquez (1999), a moral constitui um conjunto de normas e regras que regula as relações dos indivíduos em uma comunidade social, de forma que sofre variações históricas em sua função, validade e significado, de acordo com as especificidades de diferentes sociedades. Esta definição considera apenas um dos

elementos da moralidade, o da ação moral, não mencionando um outro elemento importante – o raciocínio moral, objeto de estudo de concepções teóricas cognitivistas, para as quais apresentar um juízo moral elevado nem sempre significa que o indivíduo irá agir moralmente. Tal definição faz referência ao caráter histórico da moral e pode ser considerada uma definição formal; entretanto, não menciona a dimensão afetiva desse conceito.

Além disso, tal conceituação tende a considerar a moral como relativa e não-universal, tal como propõem os teóricos cognitivistas, dentre eles Piaget (1932/1994), para quem a moral refere-se ao cumprimento de um sistema de regras. Para Kohlberg (1976), a moralidade diz respeito à igualdade, aos contratos sociais, à equidade e à reciprocidade das relações sociais, e não tanto ao cumprimento de normas impostas por uma dada sociedade. Nesse sentido, Kohlberg adotou como princípio primordial a justiça, por considerar que esta consiste na razão maior para a ação moral e não meramente em uma regra para essa ação, princípio que os indivíduos deveriam desejar que todos adotassem em suas ações (Lourenço, 1998).

A ênfase em questões de direitos, deveres e proibições apresentada nas definições de moral na psicologia vem sendo objeto de crítica de diversos autores, como La Taille (2002), que toma por base as considerações de Flanagan, Comte-Sponville, Campbell, Christopher e Waterman para demonstrar o caráter excessivamente restritivo dessas definições, as quais não abordam a influência das emoções e de outras virtudes, que não apenas a justiça, e também que não consideram a personalidade dos indivíduos, seu autoconceito, ideais e objetivos.

No âmbito da psicologia, há a diferenciação entre desenvolvimento moral e desenvolvimento moral pró-social, sendo que este último refere-se “às ações voluntárias que são destinadas a ajudar ou a beneficiar outros indivíduos ou grupos de indivíduos” (Eisenberg e Mussen, 1989, p. 3). Embora as consequências de um ato possam ser positivas para algumas pessoas, a motivação para realizá-lo pode ter sido egoísta ou visar a algum tipo de recompensa pessoal. Por esta razão, alguns au-

tores consideram, também, a influência de variáveis motivacionais ao analisarem os comportamentos pró-sociais. Já Nunner-Winkler (conforme citado por Lourenço, 1998) considera que a distinção entre desenvolvimento moral e desenvolvimento moral pró-social pertence ao domínio do dever. O primeiro diz respeito aos deveres negativos ou perfeitos, como não roubar, enquanto o segundo, aos deveres positivos e imperfeitos, como proporcionar ajuda a terceiros. Essa distinção tem origem na filosofia moral de Kant, a partir da qual surgiram duas correntes principais: a formalista, que defende a idéia de que a moralidade tem por base as normas e leis estabelecidas por uma sociedade, e a altruísta, que defende a hipótese de que a essência da moralidade reside no dever de fazer o bem aos outros (Campbell e Christopher, 1996).

Na tentativa de melhor compreender o processo de desenvolvimento moral, apresentamos, a seguir, as contribuições teóricas da psicologia ao estudo do desenvolvimento moral, enfatizando os pressupostos básicos acerca da pró-sociabilidade.

DESENVOLVIMENTO MORAL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Os estudos acerca da moralidade, sob a perspectiva psicológica, tiveram início e se desenvolveram a partir de três grandes concepções teóricas: a psicanálise, a teoria da aprendizagem social e a teoria cognitivista (Biaggio e Barreto, 1991; Cória-Sabini, 1986; Eisenberg e Mussen, 1989; Haidt e Koller, 1994; Hayes, 1994; Kohlberg, 1976; Koller e Bernardes, 1997). Tais concepções objetivam proporcionar respostas às indagações de como ocorre a aquisição da moral e da moral pró-social, ou seja, como a criança adquire as regras de conduta moral.

As teorias psicanalíticas

Para a teoria psicanalítica freudiana, o desenvolvimento da moralidade é decorrente

da resolução do *complexo de Édipo*, em virtude da formação do superego, instância da personalidade que representa os valores culturais, as normas e os ideais parentais. Nesse processo, cabe ao superego, fonte da busca do indivíduo pela perfeição, punir ou recompensar de acordo com a transgressão ou a aceitação dos valores culturais estabelecidos, levando o indivíduo a sentir, respectivamente, culpa, sentimentos de inferioridade, ou, por outro lado, orgulho e gratificação. Em função do temor de perder o amor dos pais, a criança reage à hostilidade reprimida, fruto da frustração dos seus desejos, por meio da obediência e, só posteriormente, após ter interiorizado os valores desejados, é que a hostilidade volta-se contra ela mesma, por meio do sentimento de culpa, e não mais contra os pais.

De acordo com a teoria psicanalítica, o comportamento humano está centralizado na autogratificação, sendo a culpa e as pulsões interpretadas como fatores que o determinam e nos quais estão inseridas as ações morais e o senso de justiça (Koller e Bernardes, 1997). Essa dinâmica referente à interiorização dos valores pró-sociais parentais e culturais foi, contudo, criticada por teóricos como Flugel e Setlage (conforme citados por Köller, 1994). Embora aceitassem alguns dos fundamentos centrais da psicanálise, esses autores empreenderam modificações na teoria psicanalítica original, das quais a mais importante é a ênfase no papel do ego. Os *psicólogos do ego* rejeitaram a idéia de que a formação moral do indivíduo ocorreria em períodos de idade pré-escolar (entre 5 ou 6 anos) com a resolução do complexo de Édipo, afirmando que este processo é contínuo, estendendo-se por toda a vida. Além disso, privilegiaram as variáveis sociais e psicológicas do processo, em detrimento de tendências ou forças biológicas. Como consequência dessa concepção de desenvolvimento, não obstante o reconhecimento da relevância dos pais como modelos primários, pontuaram que identificações subseqüentes com outras pessoas significativas, tais como professores e pares, também influenciariam enormemente o estabelecimento do comportamento moral (Eisenberg e Mussen, 1989; Schultz e Schultz, 1981/1994).

Para Eisenberg e Mussen (1989), o processo de identificação é a maior contribuição da teoria psicanalítica para o estudo da pró-sociabilidade, tendo em vista que é por meio desse mecanismo que se desenvolve a introjeção dos valores e das normas culturais e parentais. Entretanto, por se tratar de um mecanismo de defesa, não é capaz de explicar inteiramente o desenvolvimento moral pró-social. Portanto, a explicação teórica da psicanálise para a moralidade apresenta pontos positivos e negativos. Entre os pontos negativos podemos citar, em primeiro lugar, o fato de que a visão do indivíduo é a de um sujeito passivo, descontextualizado e moldado pelo contexto familiar e/ou social mais amplo. Isso significa que o indivíduo não participa, de forma ativa, de sua própria constituição; a moral é compreendida como essencialmente repressora, punindo-o por seus sentimentos e desejos. Além disso, no que diz respeito à pró-sociabilidade, a criança foi descrita por Freud como predominantemente egoísta e anti-social, uma vez que busca apenas seus próprios interesses.

Um outro aspecto negativo da concepção psicanalítica que merece destaque é sua ênfase em um modelo biológico, desconsiderando a importância de variáveis culturais sobre o desenvolvimento do comportamento moral. Por outro lado, a ênfase em variáveis e processos emocionais é um dos aspectos positivos mais importantes, pois leva em consideração o fator afetivo. O fato de Freud ter antecipado a relevância de conteúdos afetivos para o desenvolvimento moral e pró-social, tal como a elaboração de sentimentos de culpa, por exemplo, demonstra uma preocupação com elementos subjetivos, de natureza essencialmente psicológica, que estão, inegavelmente, presentes no processo natural de desenvolvimento humano.

As teorias comportamentais

A abordagem behaviorista, proposta inicialmente por Watson (1878-1958), preconizava a rejeição de todos os conceitos mentalistas como condição para a criação de uma psicologia científica, cujo objeto de estudo era

o comportamento observável e que tinha por base a tradição filosófica do positivismo e do mecanicismo. Tal perspectiva teórica foi reformulada gradativamente por autores como Tolman, Hull e, particularmente, Skinner, culminando com o behaviorismo radical (Skinner, 1974/1982), preconizando os acontecimentos antecedentes e externos ao comportamento dos indivíduos e questionando a fidedignidade das observações de natureza privada.

Nesse contexto, a aquisição da noção de moral recai sobre as respostas comportamentais adquiridas pelo indivíduo, decorrentes de processos cumulativos de discriminações relacionadas funcionalmente a esquemas de punição ou recompensa de comportamento frente a estímulos específicos do meio, à imitação de modelos e à aprendizagem por observação. A aquisição de comportamentos morais é, então, analisada como resultado da exposição do indivíduo a esquemas de reforçamento positivo, tais como elogios, afeto e privilégios, mas também a sistemas punitivos, particularmente a retirada de reforçadores positivos (reforços negativos) e a apresentação de estímulos aversivos (críticas e danos físicos, por exemplo). Ambos os sistemas punitivos conduzem o indivíduo a restringir seu repertório de comportamentos a respostas potencialmente reforçadoras e reconhecidas como aceitáveis pela sociedade (Skinner, 1974/1982).

De acordo com a teoria comportamental, os principais responsáveis pela constituição da moral são os pais, os professores e outras figuras de autoridade para a criança. Essa perspectiva, diferentemente da psicanalítica, acentua a aquisição e a manutenção de respostas manifestas e controladas pelas consequências do contexto social em que os indivíduos estão inseridos. No entanto, uma das críticas referidas à psicanálise também se aplica, segundo alguns autores, à abordagem comportamental: a questão da passividade do sujeito e sua anistoricidade. Tendo em vista que esta teoria ressalta a imposição da cultura, ou seja, do reforçamento de normas e valores sobre o indivíduo como um processo que ocorre de fora para dentro, uma participação ativa da própria pessoa seria desconsiderada.

Devemos observar, no entanto, que não há entendimento universal sobre a aplicabi-

lidade de tal crítica. A variabilidade individual do comportamento moral, por exemplo, constitui um indicador de que a participação do indivíduo na aquisição de padrões morais pode ser muito mais ampla do que apontam alguns críticos desta concepção teórica. Ademais, a filosofia behaviorista ressalta que, na estrutura biológica dos organismos, incluem-se dois elementos essenciais: (a) a história genética resultante da evolução da espécie até o momento da concepção e (b) a história ambiental de interações entre o indivíduo e o meio, desde o momento da concepção. Segundo Skinner (1957/1978), “os homens agem sobre o mundo modificando-o e, por sua vez, são modificados pelas consequências de suas ações” (p. 15).

Ainda sob a perspectiva comportamental, Bandura (1977, 1986) propõe a teoria da aprendizagem social ou sociocomportamental, cuja ênfase recai sobre as variáveis cognitivas, isto é, sobre as crenças, instruções e expectativas que são potencialmente capazes de influenciar e modificar padrões de comportamento do indivíduo. Bandura chama a atenção para o conceito de modelagem ou reforço vicário, pelo qual o indivíduo poderia aprender e desempenhar uma ação sem que fosse necessário passar pela experiência, mas apenas pela observação de situações que outras pessoas vivenciam. Assim, o autor introduziu a noção de que alguns processos cognitivos atuam como mediadores das influências externas, permitindo a aquisição de comportamentos não inteiramente controlados por contingências do ambiente externo físico e/ou social.

Para os teóricos da aprendizagem social, além da punição e dos esquemas de reforçamento, a criança adquire a conduta moral por meio de experiências de imitação, que produzem três efeitos diferentes: inibição/desinibição, modelação e provocação. Segundo Cória-Sabini (1986), a observação é o fator mais relevante para a imitação e, por conseguinte, para a aquisição da conduta social. No caso da inibição ou desinibição, observar a punição apresentada a um outro indivíduo pode levar o observador a inibir um comportamento semelhante e/ou aumentar a emissão de determinado comportamento funcionalmente oposto àquele que foi punido. A modelação, por sua

vez, leva à reprodução topográfica e/ou funcional do comportamento, isto é, induz a novas respostas comportamentais que buscam consequências semelhantes às obtidas pelo comportamento original. Por fim, a provocação funciona como estímulo para resposta idêntica à do modelo observado.

A aquisição de respostas pró-sociais ocorre não somente por meio da aprendizagem motivada por reforçamento direto, mas também por meio de imitação, resultante da observação de modelos e da utilização das capacidades cognitivas de auto-avaliação e regulação, as quais determinam o comportamento do indivíduo. A observação envolve, necessariamente, processos de atenção, retenção, produção motora e motivação (Bandura, 1977, 1986). Nesse caso, para que a criança possa imitar a conduta pró-social, faz-se necessário, sobretudo, que ela atue de forma ativa a partir desses quatro processos. A teoria da aprendizagem social é criticada por Lourenço (1998) por pretender uma suposta neutralidade científica no que se refere à moral.

As teorias cognitivistas

As teorias cognitivistas enfatizam o papel ativo da criança na aquisição da noção de moral, entendida como um processo racional e cognitivo. As relações interpessoais estabelecidas com os pares e com outras pessoas significativas ocupam papel de destaque na compreensão da moralidade, mais especificamente no julgamento moral. A interação entre o indivíduo e o meio social gera conflitos que, ao serem resolvidos por meio de raciocínio dedutivo ou indutivo, desenvolvem a moralidade da criança (Kohlberg, 1976; Piaget, 1932/1994). Essas teorias tiveram origem com o trabalho de Jean Piaget (1932/1994), a partir do qual se desenvolveram as idéias de Kohlberg e de Turiel, entre outros. Conforme comenta Lourenço (1998), as teorias de Piaget e de Turiel referem-se ao desenvolvimento da moral na infância e a de Kohlberg, na adolescência e na vida adulta. A seguir, apresentamos separadamente as idéias de Piaget e de Kohlberg, considerando-se as especificidades de cada uma

para a compreensão do processo de desenvolvimento moral.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento cognitivo se processa por meio de estágios que são vistos como reorganizações cognitivas sequenciais invariantes em direção a níveis qualitativamente mais elevados; cada novo estágio implica a integração dos conteúdos presentes no estágio anterior e em sua diferenciação. Nesse sentido, Piaget distingue dois tipos de moralidade, relacionadas à cooperação e ao respeito. A primeira refere-se à moral heteronômica ou realismo moral, isto é, à “tendência em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência, e que são impostos obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo esteja preso” (p. 93). Este tipo de moral está relacionado ao processo de coação adulta, que se manifesta por meio da definição de horários para alimentação, para dormir e para outras atividades, caracterizando-se pela submissão e obediência ao adulto, correspondendo ao período da primeira infância. Nesse tipo de moralidade, entendido como não-racional, a criança concebe as regras como eternas e imutáveis; as ações são avaliadas não a partir das intenções, mas das consequências materiais e as regras são concebidas em termos literais.

Na segunda forma de moralidade, denominada moral autônoma ou de reciprocidade, há uma evolução na compreensão da criança, que passa a julgar as intenções e motivações das ações por ela avaliadas. Isso significa que a criança já admite a mutabilidade das regras morais, tendo por base acordos mútuos de cooperação e respeito em suas relações sociais. Além disso, o dever só é cumprido se considerado necessário e significativo, sendo relativizado e interpretado de forma subjetiva. Deve-se observar, ainda, que Piaget (1932/1994) estabeleceu duas noções distintas de justiça. A primeira tem como elemento central uma idéia de sanção, sendo denominada justiça retributiva, na qual há proporcionalidade entre o ato e a sanção. A segunda é chamada de justiça distributiva e tem por base a noção de igualdade de tratamentos.

A partir da concepção teórica de Piaget, Kohlberg (1976) ampliou a investigação acerca dos processos cognitivos subjacentes ao desenvolvimento do raciocínio moral em crianças e contrapôs-se à posição de Piaget no que se refere ao término e à sequência de estágios morais. Enquanto Piaget considera que a maturidade moral é atingida por volta dos 12 anos de idade, uma vez que a criança já seria capaz de raciocinar de forma autônoma, Kohlberg (1976, 1984) julga que isso só ocorreria a partir dos 20 anos de idade. Para ele, há três níveis morais evolutivos (pré-convencional, convencional e pós-convencional), constituídos, cada um, por estágios de moralidade caracterizados por uma organização própria e equilíbrio crescentemente superior. Os estágios são formas de unir conceitos morais específicos, como a natureza do moralmente justo, certo ou bom, além de representarem como o indivíduo se relaciona frente às expectativas sociais (Biaggio e Barreto, 1991; Freitas-Lins, 1993).

No nível de moralidade pré-convencional, os atos são julgados segundo a perspectiva de certo ou errado, de acordo com suas consequências físicas. Por exemplo, uma ação que produziu alguma modalidade de punição será considerada errada e vice-versa. Há uma evidente compreensão das normas como externas ao sujeito, bem como uma preocupação hedonística que leva o indivíduo a realizar as ações em busca de recompensa e com o intuito de evitar possíveis danos a si mesmo. Este nível de moralidade pré-convencional engloba os dois primeiros estágios do raciocínio moral. No primeiro estágio, predomina a obediência às figuras de autoridade, que elaboram as normas e as aplicam; no segundo, predominam o pragmatismo e o caráter individualista, hedonista e instrumental. Embora já se reconheçam as necessidades do outro, só há acordo se este privilegiar as próprias satisfações e necessidades da criança. Observa-se que o indivíduo começa a apresentar maior frequência de comportamentos que são recompensados, evitando ações que são punidas. Por esse motivo, Colby e colaboradores (1983) identificam este estágio como uma fase de *hedonismo ingênuo*.

O nível convencional apresenta como característica a atribuição de certo ou errado, segundo as convenções sociais consideradas como próprias do indivíduo que as adota, por acreditar que elas devam ser seguidas por constituírem o sistema moral do qual se vê como membro. Este nível engloba o terceiro e quarto estágios do desenvolvimento moral. O terceiro estágio caracteriza-se pela noção de bom comportamento, pela necessidade de obter aprovação social, de atender às expectativas da família, dos amigos e dos grupos sociais próximos, de tal forma que este estágio inclui uma base afetiva. Há uma preocupação com os sentimentos das pessoas envolvidas em uma relação, tais como confiança, lealdade, gratidão e fé. Já no quarto estágio, observa-se uma ênfase no dever, no respeito às leis civis e religiosas, como forma de preservar a ordem social na qual o indivíduo ocupa uma determinada posição dentro da sociedade.

O terceiro e último nível, o pós-convencional, refere-se aos indivíduos que são capazes de superar seus próprios interesses (nível pré-convencional) e planejar ações a partir de uma perspectiva que ultrapassa as normas familiares e as convenções sociais (nível convencional), tendo por base princípios éticos universais, definidos por meio de escolha própria. Este nível inclui mais dois estágios de desenvolvimento moral. No quinto estágio, há compreensão de que as leis foram elaboradas para o homem, não o contrário; envolve valores comunitários, reconhecimento de sistemas sociais alternativos, defesa de ideais democráticos e de direitos individuais, tendo por base a razão. Já o sexto estágio fundamenta-se em princípios éticos universais, como a dignidade, independente de credo, classe social ou raça. O indivíduo resiste ao cumprimento de leis injustas quando estas não podem sofrer alterações pelos canais democráticos (Kohlberg, 1976, 1984).

Kohlberg (1976) ressalta que a seqüência dos estágios é invariável, hierárquica e universal. Embora se verifiquem variações de aspectos morais de cultura para cultura, as estruturas essenciais são universais e o que pode sofrer alteração são os padrões culturais aprendidos ou seus conteúdos. De acordo com a teo-

ria de Kohlberg: (a) o desenvolvimento moral é apoiado por uma estrutura cognitiva básica, isto é, para que haja evolução moral em um indivíduo, é necessário um suporte cognitivo subjacente, embora o desenvolvimento cognitivo, por si só, não conduza, necessariamente, ao desenvolvimento moral; (b) a interação entre o *self* e o outro é que determina a evolução dos estágios de desenvolvimento moral e não propriamente a interiorização de normas externas; (c) a qualidade das normas externas e a estimulação cognitiva também são variáveis que interferem sobre a evolução dos estágios de desenvolvimento moral; (d) o universalismo moral opõe-se ao relativismo cultural e ético e (e) o cognitivismo considera que o juízo moral é fundamentalmente racional, orientado para (e por) princípios morais, e não para normas concretas, uma vez que os princípios são as razões das próprias normas (Araújo, 2000; Kohlberg, 1969, 1976, 1984; Lourenço, 1998).

A contribuição dos teóricos cognitivistas para o entendimento do comportamento pró-social vem do fato de que, ao explicitarem os processos cognitivos envolvidos na moralidade, eles demonstraram a influência que estes exercem sobre o indivíduo, principalmente no que se refere à capacidade de se colocar no papel do outro e ao raciocínio moral, habilidade que se modifica de acordo com a idade do indivíduo e sua crescente maturidade cognitiva. Não obstante sua relevância para o estudo da moralidade, as teorias cognitivistas têm sofrido críticas sistemáticas nos últimos anos, dando origem a rupturas no paradigma clássico. As críticas são dirigidas, sobretudo, à teoria de Kohlberg, particularmente no que tange ao caráter universalista da moral (Shweder e Much, 1987); outras consideram sua teoria sexista, por enfatizar uma dimensão da moral que leva em conta apenas parâmetros masculinos (Gilligan, 1982). Algumas críticas referem-se ao fato de que os dilemas morais apresentados por Kohlberg não correspondem ao que realmente é vivenciado pelos indivíduos no cotidiano, o que conduz a uma análise excessivamente formal e racional (Araújo, 2000). Outras, ainda, afirmam que Kohlberg não considera o âmbito privado do indivíduo, em que

ocorrem as relações afetivas, mas apenas o público (Villarasa e Marimon, 2000).

Além disso, têm sido apontadas lacunas nas concepções de moralidade e pró-sociabilidade em vigor, provocando o surgimento de novas perspectivas que privilegiam outras dimensões e orientações no domínio da moralidade. Um outro aspecto que tem merecido a atenção dos pesquisadores é o fato de que a justiça tem sido a única virtude investigada no domínio das teorias cognitivas sobre moralidade, como se outras virtudes não contribuíssem para a formação do caráter e da personalidade moral. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por La Taille (2000, 2002) e Ferreira-Araújo (1999) incentivam a compreensão e a investigação de virtudes como a vergonha, a coragem, a gratidão e a generosidade, como uma alternativa às limitações impostas pelos modelos de desenvolvimento moral, além de considerarem o próprio sujeito e suas virtudes e não apenas as suas ações.

As teorias narrativistas

Estas teorias representam uma tentativa de ampliar o estudo da moralidade, uma vez que atribuem maior importância ao contexto sociocultural, assim como buscam conjugar aspectos afetivos e cognitivos em suas considerações acerca da moral. Este é o caso, por exemplo, da teoria de Gilligan (1982). A tese defendida por Gilligan refere-se à defesa de uma orientação moral feminina, que diz respeito a uma ética do cuidado, e que se distingue da moral masculina por valorizar o vínculo, o amor, a compreensão e o respeito pelos sentimentos dos outros indivíduos e grupos. Tal argumentação foi elaborada com base na existência de diferenças entre os modos de expressão masculinos e femininos relativos aos problemas morais. Segundo a autora, as mulheres eram inseridas predominantemente no terceiro estágio do nível convencional de julgamento moral, conforme proposto por Kohlberg, o que as colocava em desvantagem, além de não representar, com clareza, suas concepções morais.

Há uma distinção fundamental entre a ética do cuidado proposta por Gilligan e a éti-

ca da justiça de Kohlberg. Na primeira, a ênfase encontra-se no *outro concreto*, ou seja, os indivíduos são considerados em sua singularidade e, por essa razão, torna-se necessário levar em conta seus desejos e necessidades, sem que, no entanto, seus direitos prevaleçam sobre os de outra pessoa. Trata-se, pois, de reconhecer os direitos de cada indivíduo, e, ao mesmo tempo, suas necessidades específicas, fazendo-se referência a uma ética regida pelos princípios da equidade e da reciprocidade. Por outro lado, a ética da justiça é elaborada em função do *outro generalizado*, isto é, todos têm os mesmos direitos e deveres. Assim, em detrimento da individualidade de cada um, produz-se uma noção de igualdade formal e recíproca, em que as diferenças não devem ser estabelecidas (Villarasa e Marimon, 2000).

A crítica de Gilligan (1982), embora não se restrinja exclusivamente à teoria de Kohlberg, mas também aos conceitos defendidos por Freud e Piaget, vai de encontro, principalmente, à moral da autonomia defendida por Kohlberg, que implica uma ênfase nos ideais de igualdade, justiça e equidade entre as pessoas. Segundo Ferreira-Araújo (1999), Kohlberg reconheceu as críticas de Gilligan à sua metodologia, à adoção do princípio de justiça como o único capaz de explicar a moralidade, mas manteve a defesa da idéia de que este princípio “sempre será um pressuposto para o altruísmo, a responsabilidade e o cuidado para com os outros” (p. 43). Araújo (2000) considera que, em sua crítica ao modelo de Kohlberg, Gilligan não questionou o caráter estruturalista dessa concepção teórica, nem tampouco verificou, de forma empírica, a influência das emoções no raciocínio moral, o que se constitui em uma falha metodológica grave, que alguns autores como Ferreira-Araújo (1999) e La Taille (2000) procuram sanar em suas pesquisas.

O modelo teórico proposto por Gilligan estimulou o desenvolvimento de outras propostas teóricas, de caráter complementar. Tappan (1992), por exemplo, adota a perspectiva de Gilligan apresentando uma nova visão do funcionamento moral, conjugada com as concepções teóricas de Vygotsky e Bakhtin. Nessa visão, o funcionamento moral é mediado pela linguagem, na forma de diferentes “vozes”

morais interiorizadas, que tem origem em um contexto sócio-histórico e cultural específico. Portanto, segundo Tappan, para que possamos compreender o processo de desenvolvimento moral faz-se necessário: (a) conhecer, detalhadamente, o contexto social em que a criança está inserida e (b) priorizar a interpretação das narrativas dos indivíduos sobre suas experiências reais de vida, considerando conflitos e escolhas morais, o que possibilitaria uma visão dinâmica das variações do desenvolvimento moral desde a infância. A resolução de problemas e conflitos morais ocorre, segundo esse autor, a partir da linguagem, e a criança, ainda que conheça as duas vozes, a masculina e a feminina, opta por uma delas.

A teoria da comunicação social de Shweder (Shweder e Much, 1987) é outro exemplo de teoria narrativista que contesta o paradigma moral dominante e que também centraliza suas críticas na teoria de Kohlberg. Nessa teoria, a moral é vista como decorrente de contextos culturais específicos e diversos, nos quais predominam valores diferentes. Embora existam conteúdos morais comuns a algumas culturas, bem como aqueles específicos, ambos são aprendidos da mesma maneira. Esse processo ocorre a partir da transmissão de mensagens morais, por meio do discurso e de práticas sociais cotidianas, de pais, professores e de outras figuras de autoridade, denominadas por Shweder e Much (1987) guardiões morais. Na visão desses autores, esta transmissão ocorreria independentemente da vontade dos guardiões morais, pois as crianças têm condições de captar os significados valorizados em função da expressão emocional subjacente a certos eventos.

A transmissão de conteúdos morais não se dá como uma mera apropriação pela criança, mas, pelo contrário, a criança recria, tendo em vista seus próprios referenciais e os significados morais do que lhe foi transmitido. Portanto, o componente cognitivo também é valorizado, juntamente com o afetivo, enfatizando-se seu caráter construtivo e temporal. Isso significa que essa concepção traz implícita em seu âmago a existência de um componente afetivo, geralmente desprezado por autores cognitivistas, além do fato de haver o perigo

de se privilegiar um tipo específico de domínio moral em detrimento de outros, isto é, o domínio da autonomia, em detrimento daquele da comunidade ou da divindade, estes últimos predominantes em culturas orientais (Shweder e Much, 1987).

Um aspecto fundamental da teoria proposta por Shweder (Shweder e Much, 1987) é a adoção da metodologia de análise do discurso de significados morais, construídos a partir de discursos cotidianos, que são concebidos como a principal forma de constituição da moral infantil. A linguagem é privilegiada na compreensão da moralidade, como ocorre em Tappan (1992), embora haja, entre esses dois teóricos, uma distinção essencial: Shweder, diferentemente de Tappan, ressalta o papel ativo da criança na construção dos significados morais, e não sua mera apropriação ou simples reprodução de vozes, recombinadas de forma singular pela criança.

A maioria das teorias apresentadas neste capítulo prioriza uma das dimensões do desenvolvimento humano, seja afetiva, cognitiva ou social, de tal forma que a complexidade do psiquismo, no que diz respeito à moral, parece não ser apreendida em sua integralidade. Observa-se também que nem todas essas teorias apresentam um caráter estruturalista, tal como a de Kohlberg. No que se refere às teorias narrativistas, observa-se que a linguagem desempenha um papel essencial na aquisição da moral e também da moral pró-social, pois os significados das ações pró-sociais são transmitidos pelos pais e outros indivíduos significativos no processo de socialização. A seguir, apresentamos as contribuições das teorias psicológicas para a compreensão do desenvolvimento pró-social.

TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL PRÓ-SOCIAL

Esta seção é dedicada a descrever, sucintamente, os pressupostos de três teorias: a teoria sociocognitiva, a teoria de socialização moral de Martin Hoffman e a teoria das metas pessoais de Ervin Staub. A primeira tenta integrar os pressupostos do desenvolvimento mo-

ral e do desenvolvimento moral pró-social, a segunda enfatiza a influência de aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais e a terceira centraliza a explicação do comportamento pró-social no processo de socialização e nas experiências infantis.

A teoria sociocognitiva

A teoria de Eisenberg-Berg (1979) é a mais representativa das teorias desse campo, resultando da junção dos primeiros trabalhos de Staub, no final da década de 1970, e da teoria da aprendizagem social de Bandura (Carlo e Köller, 1998). Esta teoria é também estruturada em estágios, como a de Kohlberg, com o desenvolvimento pró-social ocorrendo em cinco estágios. No primeiro nível, denominado *orientação autofocada e hedonística*, predominam as preocupações com as consequências, que são orientadas para o próprio indivíduo. O comportamento de ajuda diz respeito ao hedonismo (ganho pessoal), reciprocidade direta e relacionamento afetivo, isto é, por gostar ou precisar do outro. No entanto, o comportamento de ajuda pode ocorrer também por questões pragmáticas, isto é, orientado para questões práticas relacionadas com o egoísmo.

No segundo nível – *orientação para as necessidades dos outros* – observa-se que o indivíduo já se preocupa com as necessidades psicológicas, físicas e materiais do outro, mesmo que essas necessidades entrem em conflito com as suas. Não há, ainda, evidência de tomada de perspectiva, pois a preocupação se expressa de forma simples. Há registros de verbalizações de simpatia e afetos interiorizados. No terceiro nível – *orientação para aprovação ou preocupações interpessoais e/ou orientação estereotipada* – os bons e os maus comportamentos são estereotipados, sendo a aceitação e a aprovação do outro usadas como justificativas para os comportamentos pró-sociais.

O quarto nível inclui uma diferenciação em dois subníveis: (a) *orientação empática auto-reflexiva*, que se caracteriza pela tomada de perspectiva (empatia), simpatia auto-reflexiva, preocupação com as questões de humanidade e/ou afeto culpado ou positivo, relacionado às

consequências das próprias ações, e (b) *transição*, em que predominam as normas, obrigações e/ou responsabilidades, os valores interiorizados, a preocupação com as condições da sociedade, a necessidade de proteger a dignidade e os direitos de outros indivíduos. Entretanto, essas preocupações ainda não estão exteriorizadas claramente, pois se encontram em estado de elaboração.

Por fim, o quinto nível, o de *orientação para forte interiorização*, é caracterizado por justificativas para ajudar ou não, tendo por base as normas, os valores e as responsabilidades interiorizadas. Há um desejo de melhorar as condições da sociedade e de manter uma obrigação contratual, seja social ou individual, ambos baseados nas idéias de igualdade, dignidade e direitos iguais para todos os indivíduos. Neste nível, os afetos positivos ou negativos relacionam-se com o auto-respeito e com a capacidade de abrir mão dos próprios valores para aderir às normas da sociedade, e percebe-se a presença de outros raciocínios interiorizados e abstratos (Eisenberg-Berg, 1979; Köller, 1994).

As idéias de Eisenberg-Berg, diferentemente de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1976), não concebem como prioritário o papel da cognição, nem subordinam a emoção e o afeto à razão. Além disso, o desenvolvimento moral não é concebido como universal, uma vez que se tem de levar em conta o processo de socialização, as diferenças individuais e as condições contextuais do desenvolvimento infantil. No que diz respeito aos estágios, estes não são hierárquicos e invariáveis, pois o indivíduo pode apresentar diferentes raciocínios pró-sociais, sem, contudo, ser enquadrado em um único estágio.

Um outro ponto no qual Eisenberg-Berg (1979) difere de Kohlberg (1979) é quanto ao caráter dos dilemas apresentados aos sujeitos, que, no caso de Eisenberg-Berg, não se tratam de dilemas de situações extremas, tais como vida e morte, ou punição e consciência, que obrigam a uma decisão entre transgredir ou não as normas sociais. Os dilemas, nesta teoria, referem-se a escolhas entre os desejos do próprio sujeito e os de outra pessoa, que necessariamente não precisam manter uma rela-

ção de proximidade intensa, tal como ocorre nos dilemas de Kohlberg. Da mesma forma, as proibições, normas e regras não se apresentam ressaltadas.

No entanto, a teoria de Eisenberg-Berg (1979) é similar não só à teoria de Kohlberg, mas também à de Bandura, pois considera que o desenvolvimento do indivíduo é limitado pelo grau de complexidade cognitiva que o mesmo possui. Um baixo nível cognitivo implica níveis de julgamento moral pró-social inferiores, bem como representa imaturidade, pois o indivíduo não consegue entender e comportar-se perante as situações que lhe são expostas. Além disso, a motivação subjacente aos comportamentos morais pró-sociais pode ser afetiva ou cognitiva e a intenção atuaria como um mediador entre os comportamentos pró-sociais e as variáveis antecedentes afetivas e cognitivas. Eisenberg-Berg valoriza o papel das metas, dos valores e do próprio *self* no desenvolvimento e na expressão dos comportamentos pró-sociais (Carlo e Köller, 1998).

Ferreira-Araújo (1999) critica a teoria de Eisenberg-Berg por seu caráter indutivo externo no que se refere, especialmente, à aquisição do conhecimento; entretanto, reconhece sua relevância como mais uma teoria que tem buscado integrar metas e valores à identidade dos sujeitos, enquanto indivíduos. Não se pode negar, também, que a teoria de Eisenberg tem dado origem a vários estudos longitudinais e transculturais que, de uma forma geral, têm respaldado suas conclusões (Hoffman, 1989). Contudo, o conhecimento acerca do desenvolvimento pró-social deve focalizar outros domínios da pró-sociabilidade, além do cognitivo, como é o caso das teorias de Hoffman (1976, 1987, 1989) e de Staub (1991, 1992), que abordam a questão do altruísmo e da empatia.

A teoria de socialização moral de Martin Hoffman

A proposta de Hoffman (1976, 1989) faz referência à empatia e ao altruísmo e representa um importante referencial teórico para a compreensão destes aspectos do desenvolvimento pró-social do ser humano. Nesse referen-

cial, a empatia é concebida como uma resposta humana universal, presente em todas as idades, que pode ocorrer de forma primitiva, como no caso dos bebês, e que se torna mais complexa à medida que ocorre o desenvolvimento maturacional e cognitivo da criança.

A empatia é constituída, então, a partir de três dimensões: afetiva, cognitiva e motivacional, e contribui para o desenvolvimento dos princípios de cuidado e justiça, além de ter efeito direto sobre a esfera do comportamento moral e do raciocínio pró-social. Nesse sentido, seu modelo teórico sugere que a empatia atua como mediadora do altruísmo, motivando o indivíduo a ajudar outras pessoas. No que se refere ao altruísmo, Hoffman (1976) o define como “qualquer ação intencional, em nome de alguém, que envolve uma rede de custo para o ator” (p. 124). Esse autor sugere a existência de dois tipos de comportamentos altruísticos: (a) compartilhar, ou fazer uma doação a alguém necessitado e (b) socorrer, ou ajudar outro indivíduo em situação ou estado de angústia.

Hoffman (1987, 1990) distingue cinco modos de estabelecer empatia com o outro, que dependem dos processos cognitivos envolvidos: (a) reações circulares primárias, por exemplo, a criança chora ao ouvir o som do choro de outro bebê; (b) imitações automáticas decorrentes de sinais expressivos, tais como postura, expressões faciais e tom de voz; (c) condicionamento e associação direta, provocados por sinais situacionais na presença do outro; (d) associação mediada pela linguagem, ou seja, provocada por informações acerca da angústia do outro, em relação a alguma situação, mesmo na ausência daquele, e (e) capacidade de se colocar no lugar do outro, focalizando a si mesmo e ao outro.

A forma como esses modos se manifestam não obedece a uma seqüência invariante de estágios, ainda que sejam característicos de diferentes fases do ciclo vital humano – infância, adolescência e vida adulta – podendo aparecer combinados, em diferentes graus de complexidade (Hoffman, 1989). O despertar de afetos empáticos não necessita da presença física do indivíduo no papel de vítima; a simples informação da situação aflitiva do outro, obti-

da, por exemplo, ao ler uma revista ou um livro e até mesmo ao assistir a um filme, tem força suficiente para ativá-los, tendo em vista as capacidades mentais do ser humano, tais como percepção e representação. Em outros casos, a empatia pode ser auto-reforçadora, haja vista que, todas as vezes que recebemos informação de um outro indivíduo, ou de nosso próprio estado, estabelecemos uma relação com os estímulos empáticos, a qual aumenta a probabilidade de empatia frente a outras situações similares.

A partir dessas considerações, Hoffman (1976, 1987) propõe quatro níveis de empatia, resultantes da interação entre os modos de empatia e os quatro estágios do desenvolvimento cognitivo: (a) fusão eu-outro – ou empatia global – nível de empatia que tende a ocorrer ao longo do primeiro ano de vida, no qual a criança, por ser egocêntrica, não se diferencia do outro; (b) permanência de objeto – empatia egocêntrica – nível no qual há uma evolução na forma da criança ver o outro, já conseguindo apreender um objeto como permanente, por volta dos 2 ou 3 anos de idade, e, dessa forma, tornando-se capaz de perceber quando algo ocorre ao outro; (c) empatia para com os sentimentos do outro, com início por volta dos 4 ou 5 anos, inclui o desenvolvimento da consciência de que o outro tem estados internos independentes dos seus próprios e tem como causa provável o fim do egocentrismo e (d) consciência da identidade pessoal – empatia para com as condições de vida do outro, que ocorre a partir de 8 anos de idade. A criança consegue integrar suas experiências e se perceber como pessoa, independente das diferentes experiências vivificadas.

Portanto, Hoffman (1976, 1987, 1989) prioriza o componente afetivo na análise do processo empático e considera que o desenvolvimento cognitivo e as atribuições de causa atuam como mediadores dos afetos empáticos, concebidos como as primeiras respostas à angústia empática, que emerge ao se presenciar um outro indivíduo vivenciando situações aflitivas ou potencialmente estressantes. Nesse sentido, empatia é conceituada como “uma resposta afetiva mais apropriada à situação do outro do que à sua própria” (1989, p. 66). Hoffman não só reconhece a relevância de con-

teúdos cognitivos – racionais – para o desenvolvimento moral, como também considera a influência de aspectos afetivos e motivacionais. Além disso, diferentemente de Kohlberg (1976), que ressalta a ocorrência de mudanças qualitativas nos processos cognitivos como um requisito para o desenvolvimento moral, Hoffman considera que são os processos externos, tais como o condicionamento, a modelação e a punição, conforme preconizados por Bandura (1986), que atuam sobre o desenvolvimento moral (Carlo e Koller, 1998).

A teoria das metas pessoais de Ervin Staub

Em sua teoria das metas pessoais, Staub (1991, 1992) aborda o altruísmo e a empatia e, simultaneamente, a agressão, considerando o processo de socialização e as experiências infantis. No processo de socialização, os pais exercem um papel fundamental, pois podem favorecer experiências de vínculo seguro, além de propiciar experiências sociais variadas. Estas, juntamente com a identificação de outros seres humanos como similares, promovem o aumento da orientação pró-social das crianças. Na opinião de Staub, as experiências reforçadoras ocorridas na família e na escola e as influências culturais, em geral, desempenham papel preponderante no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, que, por sua vez, dependem da natureza dos valores transmitidos por meio do processo de socialização.

Para compreender a natureza dos valores, é necessário examiná-los em conjunto com outras forças motivacionais, já que eles envolvem preferências. Para Staub (1989) “o elemento definidor e essencial dos valores é a preferência ou o desejo por certos resultados ou estados finais, mais especificamente, por classes de resultados ou estados finais” (p. 45). Estas preferências apresentam-se associadas a sistemas de cognições ou modos de pensamento, que incluem crenças e razões em função das quais um determinado resultado é preferido em detrimento de outros. Este sistema cognitivo pode ser mais ou menos elaborado e, às vezes, limitado conforme variáveis motivacionais.

A orientação para valores morais e o potencial empático são as fontes da motivação altruística, que agem de forma a diminuir os comportamentos agressivos, dependendo do grau de valorização que o indivíduo atribui a tais comportamentos (Staub, 1991, 1992). Existem dois tipos de orientação para valores: uma voltada para o bem-estar dos indivíduos e a outra para as regras e princípios morais. Enquanto a primeira se preocupa predominantemente com o indivíduo e, nesse sentido, pode burlar regras se elas forem injustas; a outra, mais social, pode sacrificar os indivíduos em prol da comunidade. Desse modo, a melhor forma de promover uma orientação para valores que contribua para o bem-estar humano deve mesclar ambas as orientações.

Em síntese, a teoria das metas pessoais de Staub centraliza a explicação do comportamento pró-social por meio da expressão de metas voltadas para a consecução de fins desejados. Tais metas são organizadas de modo hierárquico, de acordo com o valor que lhes atribui o indivíduo, e são ativadas pelas condições contextuais e características pessoais de cada um. Muitos outros fatores não discutidos neste capítulo também influenciam, de forma significativa, o surgimento, ou não, dos comportamentos pró-sociais, tais como o autoconceito e a auto-aceitação, e deveriam ser consultados por quem, de fato, deseja compreender melhor o desenvolvimento moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento moral infantil e a moral pró-social dependem de uma complexa inter-relação entre fatores de ordem familiar, social, educacional e cultural, além de processos cognitivos, afetivos e motivacionais que permeiam as experiências de socialização às quais a criança é exposta. Nesse sentido, pode-se afirmar que os valores, as crenças e os princípios morais de pais e educadores, principais agentes responsáveis pela socialização, assim como de outras figuras de autoridade para a criança, e até mesmo da mídia, influenciarão a aquisição e a evolução do conceito de moralidade dos indivíduos.

As experiências de socialização estão sujeitas a contextos sociais e culturais específicos que, por sua vez, também influenciam a formação social e cognitiva dos indivíduos. Entre os processos cognitivos considerados de particular relevância inclui-se a capacidade de interpretar, de perceber e de avaliar as situações vivenciadas não somente a partir da própria perspectiva, mas também da perspectiva dos outros indivíduos envolvidos. A capacidade de raciocínio e a conseqüente habilidade para tomar decisões, aliada a fatores motivacionais e emocionais, como a empatia, a culpa, a preocupação com os outros e a identificação com estes constituem variáveis contextuais relevantes ao processo de desenvolvimento moral. No que se refere à moral pró-social, além desses fatores, alguns teóricos incluem os fatores biológicos, defendendo a hipótese de que conteúdos genéticos poderiam explicar, mesmo parcialmente, as diferenças individuais na predisposição para agir de maneira altruísta manifestada por alguns indivíduos (Eisenberg e Mussen, 1989).

Mediante o exposto neste capítulo, alguns aspectos mostram-se fundamentais para a compreensão do desenvolvimento moral. O primeiro deles diz respeito à relevância das interações sociais, que não pode ser desprezada, uma vez que é por meio do relacionamento com os outros indivíduos significativos que a criança elege valores, normas e regras que irão direcionar seu comportamento moral e pró-social, bem como os significados atribuídos a tais elementos ao longo da vida. As interações sociais devem ter por base o respeito mútuo, a compreensão e a solidariedade, valores essenciais para o estabelecimento de comportamentos morais e comportamentos sociais positivos que devem ser transmitidos para as gerações futuras. O segundo aspecto refere-se à cultura, que constitui um dos pilares fundamentais do desenvolvimento humano. Apesar de sua forte influência na transmissão de valores, há que se observar as diferenças individuais, tendo em vista que é possível não encontrar padrões de respostas similares entre os indivíduos de uma mesma sociedade, especialmente no que se refere a comportamentos morais e pró-sociais.

As teorias apresentadas no decorrer deste capítulo possibilitam uma melhor compreensão do conceito de moral e de sua aquisição pela criança. Tais teorias expõem a complexidade das variáveis presentes neste campo de conhecimento, ainda em plena construção. Por essa razão, torna-se prioritário conceber o sujeito moral sob uma perspectiva que leve em consideração a totalidade e a coordenação entre as diferentes dimensões da moral: afetiva, cognitiva e motivacional. Além disso, perceber e explorar a relação dinâmica que se estabelece entre os fatores internos – individuais – e externos no desenvolvimento da moralidade constitui tarefa prioritária dos pesquisadores em psicologia do desenvolvimento.

Em função da complexidade do tema e de sua importância para a compreensão das relações interpessoais desenvolvidas em diferentes contextos culturais, faz-se necessário envidar esforços para a produção de conhecimento empírico que retroalimente as concepções teóricas aqui apresentadas, particularmente no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

- Araújo, V.A.A. (2000). Cognição, afetividade e moralidade. *Educação e Pesquisa*, 26, 137-153.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Biaggio, A.M.B. e Barreto, M.S.L. (1991). Adaptação brasileira de uma medida objetiva de julgamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 43, 1-2.
- Campbell, R. e Christopher, J. (1996). Moral development theory: A critique of its kantian presuppositions. *Developmental Review*, 16, 1-47.
- Carlo, G. e Köller, S.H. (1998). Desenvolvimento moral pró-social em crianças e adolescentes: conceitos, metodologias e pesquisas no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14, 161-172.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. e Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1-2, Serial No. 200).
- Cória-Sabini, M.A. (1986). *Psicologia aplicada à educação*. São Paulo: EPU.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26, 109-121.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology*, 15, 128-137.
- Eisenberg, N. e Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children* (p. 66-107). New York: Cambridge University Press.
- Ferreira-Araújo, U. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo e Campinas, SP: Moderna e Editora da Universidade de Campinas.
- Freitag, B. (1992). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Freitas-Lins, T.D. (1993). *Desenvolvimento moral em universitários: uma intervenção educacional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Haidt, J. e Köller, S.H. (1994). Julgamento moral nos Estados Unidos e no Brasil: uma visão intuitionista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 7, 75-90.
- Hayes, R.L. (1994). The legacy of Lawrence Kohlberg: Implications for counseling and human development. *Journal of Counseling Development*, 72, 261-267.
- Hoffman, M.L. (1976). Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (p. 124-143). New York: Rinehart e Winston.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgement. Em N. Eisenberg e J. Strayer (Orgs.), *Empathy and its development* (p. 47-80). Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Hoffman, M.L. (1989). Empathy and prosocial activism. Em N. Eisenberg, J. Reykowski e E. Staub (Orgs.), *Social and moral values* (p. 65-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. Em D. Goslin (Org.), *Handbook of socialization theory and research* (p. 325-480). Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. Em T. Lickona (Org.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (p. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. New York: University Press.
- Köller, S. H. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

- Köller, S.H. e Bernardes, N.M.G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2, 223-262.
- Lourenço, O.M. (1998). *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Summus. (Trabalho originalmente publicado em 1932.)
- Schultz, D.P. e Schultz, S.E. (1994). *História da psicologia moderna*. (Adail U. Sobral e Maria Stela Gonçalves, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Trabalho originalmente publicado em 1981.)
- Shweder, R.A. e Much, N.C. (1987). Determinations of meaning: Discourse and moral socialization. Em W.M. Kurtines e J.L. Gewirtz (Orgs.), *Moral development through social interaction* (p. 197-244). New York: Wiley.
- Skinner, B.F. (1978). *Comportamento verbal*. (M. Penha Villalobos, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Trabalho originalmente publicado em 1957.)
- Skinner, B.F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. (M. Penha Villalobos, Trad.) São Paulo: Cultrix. (Trabalho originalmente publicado em 1974.)
- Staub, E. (1989). Individual and societal (group) values in a motivational perspective and their role in benevolence and harming. Em N. Eisenberg, J. Reykowski e E. Staub (Orgs.), *Social and moral values* (p. 45-57). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Staub, E. (1991). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. Em C. Zahan-Waxler, E.M. Cummings e R. Iannotti (Orgs.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp 135-163). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Staub, E. (1992). The origins of caring, helping and non-aggression: Parental socialization, the family system, schools, and cultural influence. Em P. Oliner, S. Oliner, L. Baron, L. Blum, D. Krebs e M. Smolenska (Orgs.), *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism* (p. 390-412). New York: University Press.
- Tappan, M.B. (1992). Texts and contexts: Language, culture, and the development of moral functioning. Em L.T. Winegar e J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (p. 93-117). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Vázquez, A. S. (1999). *Ética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Villarasa, G.S. e Marimon, M.M. (2000). Nuevas perspectivas sobre el razonamiento moral. *Educación e Pesquisa*, 26, 123-135.

Construindo uma ciência do desenvolvimento humano: passado, presente e futuro¹

Maria Auxiliadora Dessen

Uma ciência que se propõe a investigar os processos de mudança e de estabilidade no decorrer do ciclo de vida do indivíduo (ver Capítulo 1) necessita de modelos teóricos e métodos de coleta de dados mais compatíveis com seus próprios objetivos do que aqueles propostos pelo paradigma positivista. Os modelos teóricos que eram adequados como referenciais para a psicologia do desenvolvimento no passado, não se mostram mais satisfatórios para tratar de questões da vida moderna. Para compreendermos, por exemplo, a tentativa de conciliar os avanços rápidos do mundo do trabalho e o desejo de sucesso profissional com as demandas familiares e a necessidade de intimidade e cumplicidade nas relações conjugais, é preciso recorrer a modelos mais complexos que retratem a inter-relação entre os aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos do desenvolvimento humano, englobando mais de um ambiente no qual o indivíduo participa (ver Capítulo 4).

Dasen e Mishra (2000) usam a expressão pós-positivista para se referirem a este momento atual da psicologia, em que predominam as reflexões sobre questões antagônicas entre os paradigmas objetivos e subjetivos, tais como aquelas referentes aos métodos quantitativos e qualitativos. A contraposição entre os defensores do positivismo e aqueles do subjetivismo,

muito comum nos dias de hoje, parece totalmente infrutífera, uma vez que a eficácia do método depende dos objetivos da pesquisa e o pesquisador pode (e deve, em muitos casos), em um mesmo estudo, combinar os dois métodos. Dasen e Mishra chamam a atenção para a posição defensiva e, às vezes, violenta dos proponentes do *novo* paradigma (que, na verdade, não é totalmente novo) contra aqueles que ainda consideram o paradigma positivista como única alternativa para a ciência. Por outro lado, os representantes do positivismo reagem a este novo modelo, tratando-o como um movimento inapropriado e inaceitável de uma minoria de cientistas, de modo que o diálogo se torna, cada vez mais, uma tarefa impossível. Esses autores acreditam que, no futuro, predominará uma posição intermediária, decorrente, sobretudo, da concepção de que as metodologias qualitativas e quantitativas não são opostas, mas complementares (ver Capítulo 2).

Assim, neste capítulo final, são sumarizados alguns pontos importantes para reflexão que já foram discutidos em detalhes nos capítulos precedentes deste livro. Em primeiro lugar, ressalto a importância da contribuição dos modelos sistêmicos e etológico para a construção de uma ciência do desenvolvimento humano. Em seguida, apresento algumas considerações a respeito das contribuições biológicas e culturais para o estudo do desenvolvimento humano. Finalizo discutindo questões relativas à aplicação e ao avanço da ciência do desenvolvimento humano nas próximas décadas.

¹ Este capítulo foi escrito com o apoio do CNPq, sob a modalidade de bolsa de pós-doutoramento no exterior.

CONTRIBUIÇÕES DE UM PASSADO RECENTE

Enquanto a psicologia, no passado, sustentada na concepção filosófica de homem como um sujeito dividido em mente e corpo, formulava questões dicotômicas como objetivo X subjetivo, quantidade X qualidade, herdado X adquirido, biológico X ambiental (ver Capítulo 3), outros modelos de pensamento ganhavam espaço, sobretudo a partir de meados do século XX. Dentre eles, destaco as teorias biológicas em geral e, particularmente, o modelo etológico, o qual possibilitou um salto qualitativo na forma de pensar o ser humano e no modo de conduzir as investigações científicas em psicologia, especialmente em desenvolvimento humano.

Um dos principais representantes do modelo etológico, na atualidade, é o biólogo inglês Robert Hinde, professor e pesquisador aposentado da Universidade de Cambridge. Suas contribuições foram tão notórias para o avanço do conhecimento, particularmente em psicologia do desenvolvimento humano, que mereceram reconhecimento de seus colegas, ainda em vida, com a publicação do livro *The development and integration of behaviour: Essays in honour of Robert Hinde* (Bateson, 1991). Os vários capítulos desse livro e os comentários feitos por seus colegas e ex-orientandos de doutorado, como Jane Goodall (1991) e Judy Dunn (1991), deixam claro o quanto seu trabalho contribuiu para o estudo das relações sociais, particularmente no que tange ao papel desempenhado pelas relações interpessoais no desenvolvimento. Nos trabalhos de Hinde, encontramos a base para estudar e trabalhar com crianças e seus pares, seus genitores e com adultos em geral. As suas publicações sobre os conceitos de interação e relação social (Hinde, 1979, 1997) constituem a base para o estudo das relações humanas em qualquer estágio do ciclo de vida.

O modelo proposto por Hinde (1979, 1997) procura integrar diferentes abordagens (sociológica, antropológica e da psicologia social) à psicologia do desenvolvimento, tendo como pressuposto básico o quanto as relações sociais afetam o desenvolvimento (Dunn, 1991). Em seu modelo, a unidade mínima de análise

é constituída pelas interações estabelecidas entre, pelo menos, dois indivíduos, o que implica abandonar a idéia de estudar comportamentos isolados de um parceiro, mesmo que em direção ao outro. Esta conduta era predominante na maioria das pesquisas sobre interações mãe-criança realizadas até o final das décadas de 1970 e 1980, embora ainda possamos encontrar, hoje, pesquisas que referem ter como objetivo focalizar as interações entre adulto-criança ou entre criança-criança, mas que, na verdade, analisam os comportamentos isolados de cada indivíduo e não a interação entre os parceiros. Tal conduta não se justifica mais, particularmente no Brasil, cuja literatura muito contribuiu para esclarecer os conceitos de interação e relação social (ver, por exemplo, Aranha, 1993; Carvalho, 1988; Carvalho e Moraes, 1987; Dessen, 1994; Dessen e Aranha, 1994; Marturano e Biasoli-Alves, 1987; Perosa, 1993).

A pesquisa em desenvolvimento deve focalizar não só os indivíduos, mas também os indivíduos inseridos em uma rede de relações, o que requer considerar diferentes níveis de complexidade social e a relação dialética entre os indivíduos e o meio social (Hinde, 1979, 1992, 1997). Como cada nível afeta e é afetado por outros níveis, o curso das interações depende das características pessoais dos indivíduos e da natureza de sua participação, bem como das relações que eles estabelecem com os seus parceiros ao longo do tempo. Por sua vez, a natureza de uma relação é influenciada pelos componentes da interação e pelas características do grupo social dos parceiros. Além disso, as interações e relações são influenciadas e influenciam o ambiente físico e a estrutura sociocultural: das idéias, valores, mitos e crenças até as instituições, no que tange aos seus papéis constituintes e compartilhados pelos indivíduos na relação, no grupo ou na sociedade. Assim, é fundamental estabelecer as inter-relações entre as variáveis múltiplas que influenciam as relações sociais entre os indivíduos em desenvolvimento, isto é, as variáveis fisiológicas, biológicas, psicológicas, ambientais, históricas e culturais.

Estudar as interações e as relações sociais pressupõe, portanto, uma concepção de desen-

volvimento enquanto um fenômeno multiterminado, ou seja, enquanto um produto da ação de forças biológicas e sociais (ver capítulos 1 e 3). Isso é perfeitamente compreensível, uma vez que, na atualidade, o desenvolvimento humano é visto como “o processo de transformação estrutural que ocorre com base na interação do organismo com seu ambiente. Sob certas condições, nas quais a relação organismo-ambiente se modifica, o organismo passa para um novo estágio evolutivo que é qualitativamente diferente do(s) anterior(es)” (Valsiner, 1989, p. 4-5). Assim, o processo de desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem levar em consideração os contextos físico, social, histórico e cultural nos quais as transformações estruturais do organismo ocorrem.

Segundo Elder (1996), o desenvolvimento humano incorpora distinções temporais, contextuais e processuais em função do contexto no qual o indivíduo está imerso, ou seja, “a mudança no curso de vida é formulada no conteúdo, na forma e no processo de desenvolvimento individual e pode ser impulsionada, em parte, pela maturação ou pela idade do indivíduo, assim como pelas forças sociais” (p. 31). Portanto, o processo de desenvolver-se envolve modificações dinâmicas e, ao mesmo tempo, a continuidade, em um jogo de busca pela adaptação por parte do indivíduo. E esse movimento de mudança e continuidade ocorre a partir da influência de vários fatores, já que tanto domínios intra como extra-organismos impõem limites a partir dos quais a variabilidade é possível nos padrões adaptativos (Garièpy, 1996, Gottlieb, 1991). Dentre os vários fatores que influenciam o desenvolvimento humano, seja promovendo ou dificultando, destacamos o momento histórico de vida do indivíduo; a sociedade e a singularidade de seus aspectos econômicos, políticos e culturais; o sistema familiar de origem do indivíduo, envolvendo sua dinâmica e suas especificidades, como valores, crenças, regras e opiniões; e as características físicas, fatores de personalidade e aspectos da subjetividade do indivíduo. Obviamente, tais fatores não podem ser tratados como variáveis independentes em nossas pesquisas.

A transformação de um estado em outro diferenciado desse primeiro, condição básica

para a delimitação do processo de desenvolvimento, envolve tempos também diferentes. Conforme destacado por Valsiner (1989), não é possível perceber mudanças ou desenvolvimento sem observar os eventos temporalmente. Assim, as noções de estágio e trajetória tornam-se relevantes para a compreensão do significado de desenvolvimento.² Os estágios são momentos na trajetória do indivíduo, que se diferenciam qualitativa e quantitativamente de pontos anteriores desse processo. A trajetória são caminhos por meio dos quais o indivíduo é conduzido e direciona seu processo de desenvolvimento, que, por sua vez, depende de características individuais e do contexto sócio-histórico-cultural de oportunidades do qual o indivíduo participa ativamente. Portanto, o curso normal do organismo, em contato com condições ambientais, promove as transformações evolutivas, que podem ocorrer ou não em virtude de limites e restrições ambientais e de características intra-individuais, acarretando uma variabilidade de trajetórias de desenvolvimento (Valsiner, 1989; Valsiner e Connolly, 2003). Em outras palavras, o processo de desenvolvimento depende do equilíbrio entre fatores individuais e ambientais, promotores e bloqueadores da mudança.

Estudar os fenômenos de desenvolvimento humano implica recorrer, necessariamente, a modelos teóricos sistêmicos, particularmente a modelos sistêmicos que priorizem as interações entre os diferentes sistemas. Dentre estes últimos, destaco a contribuição valiosa de Bronfenbrenner (ver Capítulo 4) que, em resposta às necessidades emergentes da pesquisa, introduziu na literatura psicológica dos anos 1970 um modelo denominado, inicialmente, *modelo ecológico* (Bronfenbrenner, 1977, 1979/1996, 1988). Este modelo representava uma reação aos pressupostos limitados que norteavam a maioria das pesquisas em psicologia do desenvolvimento na época. Ao longo das décadas seguintes, o modelo original foi sendo aperfeiçoado pelo próprio Bronfenbrenner, tendo sido, posteriormente, denominado *Modelo*

²Para maiores detalhes sobre os principais conceitos em desenvolvimento, ver Capítulo 1.

Bioecológico ou *Modelo Pessoa-Processo-Contexto-Tempo* (Bronfenbrenner, 1992, 1994, 1999; Bronfenbrenner e Ceci, 1994; Bronfenbrenner e Morris, 1998). Esta nova denominação incorporou as modificações efetuadas no modelo original, deixando suficientemente clara a ênfase na inter-relação entre organismo-ambiente proposta desde o início e que vinha sendo atribuída, erroneamente, apenas ao contexto (Bronfenbrenner, 1999).

No modelo proposto por Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos proximais complexos, processos estes que pressupõem a realização de atividades conjuntas no dia-a-dia das pessoas, isto é, interações e relações recíprocas entre o organismo humano biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato. A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais que afetam o desenvolvimento variam sistematicamente em função das características do desenvolvimento da pessoa e do ambiente, conforme já discutido. Assim, ao adotarmos, na pesquisa empírica, os conceitos de interação e relação social propostos por Hinde (1979, 1997), estamos focalizando os *processos proximais*, de acordo com o *Modelo Bioecológico*.

Bronfenbrenner (1994) classificou o ambiente ecológico em um conjunto de estruturas, uma dentro da outra, denominadas: micro, meso, exo, macro e cronossistemas. O microssistema é o ambiente imediato do indivíduo, no qual os processos proximais operam para produzir e sustentar o desenvolvimento humano. O mesossistema compreende as inter-relações entre dois ou mais ambientes em que a pessoa em desenvolvimento está inserida e participa de maneira ativa. O exossistema é composto por um ou mais ambientes em que o indivíduo em desenvolvimento não participa ativamente em interações face-a-face, mas que afetam indiretamente os processos no contexto imediato em que a pessoa vive (microssistema). O macrossistema é formado pelo conjunto de padrões do micro, meso e exossistema característicos de uma dada cultura ou subcultura, que são expressos em um sistema particular de valores e crenças, no corpo de conhecimentos, nas fon-

tes materiais, nos estilos de vida, na estrutura de oportunidades e nas opções do curso de vida, dentre outros. O cronossistema diz respeito à noção de tempo, aplicado em dois sentidos: histórico e no curso de vida do indivíduo. No primeiro caso, histórico, a noção de tempo está vinculada a uma propriedade do ambiente, isto é, aos acontecimentos sociais que dimensionam e organizam os diferentes sistemas sociais, permitindo traçar os seus cursos específicos de desenvolvimento. A noção de tempo associada ao curso de vida do indivíduo refere-se aos processos microgenéticos de interação que acontecem entre o indivíduo em desenvolvimento e aqueles que com ele convivem no dia-a-dia, caracterizando a sua trajetória ao longo do seu ciclo de vida.

O modelo sistêmico proposto por Bronfenbrenner tem implicações diretas na nossa maneira de pesquisar e, atualmente, não podemos mais ignorar a sua eficácia para gerar dados relevantes e consistentes com a complexidade dos fenômenos do desenvolvimento humano. Ele resgata a importância de não perdermos de vista a concepção de homem enquanto um ser biológico e cultural em nossos trabalhos científicos. Embora estes aspectos mantenham uma relação dialética entre si, tem sido muito difícil, para a ciência, estabelecer os limites de um e de outro. Nas seções seguintes, apresento algumas considerações a respeito dos mecanismos biológicos e culturais envolvidos no processo de desenvolvimento humano, resultantes do avanço do conhecimento produzido nas últimas décadas.

O QUE É IMPORTANTE CONSIDERAR NO MOMENTO PRESENTE?

Meu objetivo nesta seção não é o de discutir todas as principais questões que têm sido fonte de debates acirrados e têm marcado uma atitude ambivalente entre os pesquisadores a respeito das contribuições genéticas e ambientais para o desenvolvimento humano. Minha intenção é destacar alguns pontos para reflexão, baseados nas pesquisas realizadas durante as últimas décadas, que têm contribuído para mostrar o quanto a dico-

tomia entre uma posição puramente biológica e ambientalista é falsa.

Contribuições de abordagens biológicas para o estudo do desenvolvimento humano

Um dos grandes desafios da psicologia, atualmente, é compreender os mecanismos por meio dos quais a genética atua sobre o comportamento. Embora seja cada vez mais crescente o número de artigos em genética comportamental, cuja premissa básica é a concepção de desenvolvimento sustentado sobre fatores biológicos, foi somente a partir dos anos de 1980, e sobretudo nos anos de 1990, que a ciência comportamental passou a aceitar a influência da carga genética (Plomin, 2000). Uma das grandes contribuições da genética do comportamento para a psicologia do desenvolvimento humano tem sido o fornecimento de planejamentos de pesquisa apropriados para controlar as influências da hereditariedade, a fim de se estudarem os efeitos do ambiente. Dentre estes métodos comparativos, destacam-se o de gêmeos monozigóticos e dizigóticos *versus* irmãos não-gêmeos de diferentes idades, crianças adotadas *versus* seus irmãos biológicos que permaneceram com a mãe e escolha randômica de crianças para as condições de tratamento (ver Capítulo 3).

As recentes descobertas da pesquisa genética a respeito de ambientes não-compartilhados e do papel dos genes sobre a experiência do indivíduo em desenvolvimento, provenientes em particular de estudos sobre as relações entre irmãos biológicos e adotivos e entre gêmeos, sugerem que as similaridades e diferenças entre as pessoas resultam da ação conjunta dos genes e do ambiente, que é experienciada pelo indivíduo (Plomin, 2000). De fato, a relação do ambiente não-compartilhado com a ação dos genes sobre a experiência ilustra a atual tendência em considerar a ação conjunta dos genes e do contexto sobre o desenvolvimento comportamental. Mas não há, ainda, neste começo de século, métodos capazes de identificar as influências exclusivas da hereditariedade e do ambiente em se tratando da espécie humana, apesar dos avan-

ços recentes da genética. Segundo Wahlsten (2003), “as propriedades da sociedade humana têm tornado relativamente fácil estudar os efeitos de diferenças específicas no ambiente precoce, enquanto, ao mesmo tempo, frustram todas as tentativas de isolar as influências da hereditariedade” (p. 33). Para o autor, os estudos sobre gêmeos e crianças adotivas podem apenas fornecer evidências sugestivas, mas não conclusivas, uma vez que não é possível criar e educar indivíduos com hereditariedades idênticas em vários ambientes diferentes (e vice-versa).

Apesar das limitações metodológicas, o progresso no campo da genética comportamental tem sido notório e já se sabe que os mesmos fatores genéticos podem afetar diferentes características ou habilidades comportamentais (ver Capítulo 3). Por exemplo, as psicopatologias em geral, tais como transtornos de ansiedade e depressão, envolvem um mesmo fator genético (Plomin, 2000). Se, por um lado, um mesmo fator genético pode agir sobre diferentes padrões comportamentais, por outro, um conjunto de genes pode atuar sobre um único padrão de comportamento. Para Plomin, a questão mais importante não é descobrir o gene para um determinado traço ou padrão comportamental, mas, sim, identificar os múltiplos genes que afetam o traço ou padrão de uma maneira probabilística e não predeterminada. À medida que este conjunto de genes for identificado, o passo seguinte será compreender como os genes funcionam.

Desse modo, seria um equívoco pensar que os genes determinam as conseqüências e que não há nada que se possa fazer sobre isso, embora esta seja, ainda, uma das questões mais polêmicas entre os pesquisadores. O que se observa é que há opiniões divergentes a respeito de as influências genéticas serem estáticas ou dinâmicas. Para Wahlsten (2003), as diferenças individuais decorrentes de uma diferença em DNA serão sempre estáveis, mas as diferenças no fenótipo podem ou não ser estáveis, dependendo do tipo de fenótipo e do conhecimento que a ciência tem sobre ele. Isso significa que a ação do gene pode ser regulada por influências não-genéticas e que precisamos intensificar as pesquisas nessa área, pois “o que

parece estático hoje pode se tornar dinâmico amanhã” (p. 41). As implicações de uma visão dinâmica das influências genéticas são particularmente notórias para o desenvolvimento humano atípico, pois indicam a possibilidade de que este, um dia, possa ser melhorado e, conseqüentemente, de que novas estratégias de tratamento e de prevenção possam ser delineadas.

Um dos desafios futuros decorrentes das contribuições da genética do comportamento à psicologia do desenvolvimento está exatamente no campo dos transtornos comportamentais que afetam a vida em sociedade, tais como alcoolismo, depressão, esquizofrenia e agressão, entre outros. De acordo com Wahlsten (2003), hoje, os pesquisadores, em geral, acreditam que tais problemas “são produtos de defeitos genéticos menos severos interagindo com ambientes desfavoráveis (...)” (p. 33). Se considerarmos que um defeito em apenas um dos mais de 30.000 diferentes genes que compõem o genoma de uma célula de embrião de humanos pode, em alguns casos, ter conseqüências desastrosas para o desenvolvimento do cérebro e do funcionamento mental, não é de se admirar a interdependência de ambas as disciplinas para a compreensão de tais problemas sociais.

Um dos projetos mais promissores no sentido de ajudar a procurar os genes mais pertinentes aos problemas sociais é o projeto intitulado *Genoma Humano*, amplamente divulgado pela mídia. Este projeto tem causado polêmica e estimulado posições divergentes entre os pesquisadores. Muitos acreditam que, conhecendo a identidade de todos os genes, poderemos compreender as modalidades de herança genética e, conseqüentemente, as causas genéticas de doenças médicas complexas e de comportamentos socialmente importantes e que o conhecimento das causas genéticas ajudará a encontrar terapias efetivas para cura ou, mesmo, para prevenção. No entanto, Wahlsten (2003) não compartilha desta idéia, pois acredita que os métodos de investigação para identificação de genes existentes hoje são poderosos e, portanto, qualquer gene com um impacto maior sobre doenças complexas, tal como a esquizofrenia, ou com impacto sobre a inteli-

gência, por exemplo, já teria sido detectado. Para ele, o pouco sucesso em se localizar polimorfismos genéticos relevantes para características humanas comuns sugere que tais características não têm uma causa genética simples e são substancialmente influenciadas por variações não-genéticas.

Wahlsten (2003) também acredita que o Projeto Genoma Humano dificilmente fornecerá respostas concisas e rápidas sobre hereditariedade e comportamento humano, além de que o “novo conhecimento genético será de pouca utilidade para a psicologia do desenvolvimento, a menos que ele seja acompanhado por um avanço equivalente em nossa compreensão das influências ambientais sobre o desenvolvimento” (p. 43). De acordo com esse autor, é muito mais difícil compreender como um gene atua em um contexto social do que simplesmente descobrir a localização de um cromossomo e qual proteína ele representa. Portanto, os fatores culturais ocupam um papel de destaque no processo de desenvolvimento humano e são fundamentais para a compreensão da influência dos fatores biológicos. No tópico a seguir, resalto as contribuições dos estudos sobre fatores culturais para o desenvolvimento humano.

Contribuições de abordagens culturais para o estudo do desenvolvimento humano

Enquanto os biólogos e os psicólogos do desenvolvimento têm se ocupado em entender o poder da genética e sua influência no comportamento humano, os psicólogos culturais do desenvolvimento têm se concentrado em investigar a ação das variáveis pertencentes à cultura. As tentativas destes pesquisadores culminaram com o aparecimento recente de uma nova área dentro da psicologia, denominada psicologia cultural e transcultural. Este campo do conhecimento, embora recente, tem produzido dados relevantes que permitem compreender melhor a relação das culturas com os diferentes padrões comportamentais exibidos em diferentes contextos sociais. Estudar os fenômenos do desenvolvimento com base em métodos culturais envolve uma estratégia de

investigação integrativa, que trata os fatores culturais como construídos de maneira sistemática pelo homem e não, simplesmente, como uma massa não-relacionada de costumes, comportamentos, situações, valores e crenças (Super e Harkness, 1999).

Segundo Suizzo (2002), cultura diz respeito “às idéias, crenças, objetivos e estratégias partilhadas pelos membros de uma comunidade cultural em particular, que orientam suas ações e suas interpretações do fenômeno” (p. 197). Esse conceito de cultura tem sido amplamente aplicado em estudos transculturais, que têm como um de seus principais objetivos identificar as características universais e específicas de diferentes culturas. Na busca por este objetivo, a psicologia transcultural tem alcançado resultados interessantes no que diz respeito a modelos gerais, universais, presentes em todas as culturas. Um desses resultados refere-se ao processo de transmissão de padrões culturais de um grupo para os novos membros que, geralmente, são crianças. De acordo com Berry e colaboradores (1992), é por meio da transmissão cultural que um grupo pode perpetuar suas próprias características comportamentais nas gerações subsequentes. Esses autores enfatizam que a nossa espécie (*homo sapiens*) é a única que possui e transmite cultura e que o fato de o homem ter um longo período de dependência física de seus cuidadores permite que esta transmissão ocorra. Mesmo quando se tornam independentes, as crianças continuam a viver no grupo familiar, adquirindo importantes características de suas culturas, pois, mesmo superando as necessidades físicas, os indivíduos continuam adquirindo necessidades sociais, como as de intimidade, amor, interação social, apoio social e reconhecimento.

Ao tentar compreender as especificidades culturais, a psicologia transcultural desenvolveu um sistema classificatório das culturas, a partir de características gerais de seu funcionamento, o que possibilitou a construção de dois importantes conceitos: coletivismo e individualismo (Triandis, 1995; Triandis e Gelfand, 1998). Segundo Berry e colaboradores (1992), as culturas individualistas caracterizam-se por valores e por comportamen-

tos voltados para o próprio indivíduo, enquanto que, nas sociedades coletivistas, os valores e comportamentos estão voltados para o conjunto de pessoas envolvidas. Ambas as orientações, individualismo e coletivismo, podem ser vistas na mesma pessoa, ao mesmo tempo e em uma mesma cultura.

As pessoas que vivem em culturas individualistas são mais independentes nas relações sociais do que pessoas em culturas coletivistas (Takahashi et al., 2002). Isso significa que, em culturas individualistas, elas são mais independentes e psicologicamente separadas dos outros, enquanto em culturas coletivistas elas estão mais intimamente conectadas com os outros. De acordo com Takahashi e colaboradores, as pessoas em culturas individualistas não têm um forte desejo de manter relações harmoniosas com outros membros, são motivadas a ativar relações íntimas com poucas pessoas selecionadas e estão dispostas a expressar claramente emoções negativas diante dos outros. Nessas culturas, as pessoas são independentes do grupo social, inclusive da própria família, com exceção de um parceiro romântico. Já nas culturas coletivistas, as pessoas valorizam as relações entre pais e filhos, entre irmãos e entre outros membros da família, assim como a lealdade aos pais e aos mais velhos. Em tais culturas, as pessoas estão altamente preocupadas com os membros da família, especialmente com parentes de sangue, e cultivam suas relações íntimas sobretudo dentro de seu grupo. Para Pearson e Stephan (1998), os brasileiros são significativamente mais coletivistas que os americanos. No entanto, conforme discutido por Dessen e Torres (2002), o Brasil apresenta uma diversidade cultural muito grande, que precisa ser investigada de forma mais sistemática sob a perspectiva da psicologia cultural e transcultural.

Inúmeras têm sido as investigações realizadas com base nas concepções de coletivismo e individualismo nos últimos anos. Takahashi e colaboradores (2002), por exemplo, verificaram a compatibilidade entre estes conceitos e os padrões de relações de amizades em duas culturas tradicionalmente definidas como coletivista e individualista, a japonesa e a norte-americana, respectivamente. Os autores ve-

rificaram que, embora os dados mostrem uma tendência compatível com as características coletivistas e individualistas predominantes em cada cultura, observa-se que esses contextos apresentam algumas semelhanças. Americanos e japoneses claramente precisam dos outros e dirigem suas necessidades afetivas para os membros da família e para pessoas fora da família.

A agressão é outro fator do desenvolvimento que vem sendo estudado sob o enfoque cultural. Para Chen e colaboradores (2002), o ideal de conformidade favorece o aparecimento de comportamentos parentais autoritários, que podem constituir a gênese da agressividade dos filhos. É provável que, em função da supervalorização da obediência nas comunidades coletivistas, a agressividade se apresente, nestes contextos, como um problema mais sério do que em culturas individualistas. Chen e colaboradores também discutem as implicações da agressividade para o indivíduo agressivo que pertence a uma cultura coletivista, a qual percebe o comportamento agressivo como algo estritamente proibido e exige que as crianças aprendam a controlar e suprimir seus impulsos, raivas e frustrações. Neste contexto, as crianças agressivas são as que não se ajustam às demandas coletivistas, o que talvez justifique sua auto-imagem negativa e a constância dos sentimentos de solidão e de insatisfação social provenientes de dificuldades em estabelecer vínculos com parceiros.

Um dos aspectos culturais mais relevantes para a compreensão do desenvolvimento humano refere-se aos valores, crenças e práticas predominantes em uma dada cultura. Isso é particularmente evidenciado em se tratando do desenvolvimento infantil, em que os valores e crenças compartilhados pelos genitores sobre o desenvolvimento de seus filhos influenciam as práticas parentais adotadas por eles nas interações com suas crianças, o que, por sua vez, tem implicações para a trajetória de vida de todos os membros da família. Luster e colaboradores (1989) definem os valores como os objetivos e as metas que as figuras parentais almejam alcançar com suas crianças. Já as crenças parentais são entendidas como as idéias que os genitores têm sobre como ajudar as suas

crianças a alcançarem os objetivos almejados. Eles consideram que as crenças funcionam como mediadoras da relação existente entre valores e comportamento ou práticas parentais.

Muitos estudos (por exemplo, Sigel, 1992; Sigel et al., 1992; Tudge et al., 1999) têm sido conduzidos visando verificar como os valores e as crenças de um dado contexto social interferem nas práticas parentais e, conseqüentemente, no desenvolvimento infantil. Dessen e Torres (2002), por exemplo, apresentam uma caracterização sucinta da cultura brasileira, descrevendo as mudanças nas relações estruturais e na redefinição de modelos da organização da família brasileira, enfatizando as interações sutis entre os fatores sociais que influenciam a dinâmica e o funcionamento das famílias, destacando particularmente os seus valores, crenças e práticas parentais.

Com o objetivo de investigar as diferenças das crenças entre culturas distintas, Göncü e colaboradores (2000) partem do princípio de que as variações nas comunidades podem se refletir em variações nas brincadeiras infantis, tais como na frequência e no número de crianças que se engajam em brincadeiras sociais. Embora a brincadeira venha sendo considerada uma atividade universal, nem todas as comunidades têm as mesmas idéias sobre o significado da brincadeira, nem, tampouco, provêem oportunidades iguais para suas crianças brincarem, pois estruturam suas atividades do dia-a-dia de modos diferentes. Em seus resultados, Göncü e colaboradores (2000) também verificaram que nas comunidades onde os cuidadores valorizavam a brincadeira, eles se engajavam em brincadeiras com suas crianças durante atividades de cuidados primários, como vestir e alimentar a criança. Os autores concluíram que os valores que os cuidadores possuem a respeito da brincadeira infantil influenciam os tipos de brincadeiras e também as escolhas que as crianças fazem de seus parceiros. Por exemplo, em comunidades urbanas de classe média, as atividades infantis são segregadas das atividades dos adultos que, por sua vez, encorajam o funcionamento independente das crianças. Em comunidades não-ocidentais, de baixo nível socioeconômico, crianças e adultos funcionam de modo interde-

pendente, fazendo das atividades infantis uma parte integrante de sua vida diária, o que favorece o surgimento de oportunidades para a criança engajar-se em brincadeiras com adultos e com outras crianças.

Em suma, estudar o desenvolvimento implica levar em consideração os dados de pesquisas culturais e transculturais. Estas últimas incluem estudos de indivíduos a partir de duas ou mais culturas, usando métodos e instrumentos de medidas equivalentes para determinar os limites dentro dos quais as teorias psicológicas gerais se baseiam. Ao adotar esse procedimento, o pesquisador corre o risco de usar os padrões culturais de seu próprio grupo como padrão para os outros grupos, introduzindo significados culturais específicos em instrumentos que originalmente foram designados para uma cultura em particular (Berry et al., 1992). Além disso, Takahashi e colaboradores (2002) afirmam que comparações simples e diretas entre culturas podem enganar os pesquisadores e conduzi-los à simplificação de suas conclusões sobre as diferenças culturais. Compreender e interpretar os comportamentos dentro da diversidade dos diferentes grupos sociais e culturais é uma necessidade premente da psicologia transcultural (Goldwin, 2002).

Mas a compreensão do homem e, consequentemente, do desenvolvimento humano envolve considerar tanto os aspectos culturais e biológicos quanto as suas inter-relações. Esta noção tem acarretado mudanças não só na própria concepção de desenvolvimento e nos modos de investigação deste fenômeno, mas também na aplicabilidade dessa ciência. A próxima seção é dedicada a apresentar algumas perspectivas futuras para a ciência do desenvolvimento humano.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A CIÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Embora sejam vários os caminhos promissores para o avanço do conhecimento em desenvolvimento humano, destaco dois pontos para reflexão. O primeiro diz respeito a se nós, enquanto pesquisadores do desenvolvimento humano, devemos concentrar esforços para

construir uma ciência aplicada ou não, e, em caso afirmativo, o que isto significa. No segundo, resalto a necessidade de nos despojarmos de concepções enraizadas em nossa prática de pesquisa atual para que possamos conduzir as investigações sobre fenômenos de desenvolvimento de modo consistente com os avanços ocorridos nas últimas décadas, sobretudo na psicologia, na biologia, na sociologia e em áreas afins.

Desenvolvimento humano: ciência aplicada ou não?

A visão de desenvolvimento humano como um produto da interação de fatores biológicos e ambientais em constante mudança tem implicações práticas para a psicologia, particularmente no que tange à prevenção de psicopatologias e problemas sociais. Conhecendo como se processa o desenvolvimento, podemos tomar decisões mais apropriadas sobre procedimentos de prevenção e de intervenção para problemas específicos. Segundo Cairns e colaboradores (1996), a modificação de trajetórias de desenvolvimento do indivíduo ou a redução de seu impacto, quando necessárias, devem ser embasadas no conhecimento científico produzido sobre o desenvolvimento humano. Seguindo essa idéia, há aqueles que, como Lerner e colaboradores (2000), defendem a posição de que a psicologia do desenvolvimento deve ser transformada em uma ciência do desenvolvimento aplicada, que tenha por objetivo descrever os diversos padrões de desenvolvimento do indivíduo, inserido nos múltiplos contextos em que ele vive. Para eles, uma descrição de tais padrões constituiria o primeiro passo para promover intervenções preventivas que permitiriam um desenvolvimento positivo ao longo do ciclo de vida.

Nesse sentido, os pesquisadores deveriam trabalhar com a comunidade para co-definir a natureza das pesquisas e dos programas (Lerner et al., 2000). Esta colaboração entre os dois segmentos, envolvendo aspectos científicos e sociais, deve ser baseada e sustentada por ações éticas que fazem avançar a sociedade civil. Isso nos leva a questionar a atual for-

mação do pesquisador e do psicólogo do desenvolvimento. Para Lerner e colaboradores, a universidade no mundo ocidental tem sido dominada pela ênfase em disciplinas que não focalizam ou priorizam os contextos socio-cultural e histórico do desenvolvimento do indivíduo. No entanto, eles verificaram que, nas últimas décadas, tem havido mudanças no comportamento de estudantes universitários, professores, pesquisadores e administradores, no sentido de atribuir maior importância à validade do conhecimento contextualizado. Infelizmente, esse movimento não parece muito forte entre os pesquisadores brasileiros, particularmente em se tratando da formação acadêmica em cursos de pós-graduação, que, em princípio, deveriam ser os primeiros a divulgar e a manter seus alunos atualizados quanto aos novos conhecimentos. Tal afirmativa é corroborada por Botomé e Kubo (2002), que têm enfatizado, no Brasil, a necessidade de se produzir conhecimento científico para que a sociedade viva melhor.

Cabe à ciência do desenvolvimento humano, enquanto disciplina aplicada, desenvolver a sensibilidade ética do pesquisador e aumentar a responsabilidade científica e social que se constrói em colaboração com os membros da comunidade. Um dos grandes desafios da ciência do desenvolvimento no novo milênio é, portanto, desenvolver códigos de ética em nível mundial, a fim de preservar e manter a integridade da vida (Stern, 2000). Para Stern, construir modelos teóricos, instrumentos de coleta e de análise múltiplos e delineamentos adequados à investigação são desafios tão importantes quanto respeitar limites morais e éticos. Portanto, é preciso envidar esforços para construir, em parceria com outras ciências, um conhecimento contextualizado e relevante sob os pontos de vista social e científico, e isto requer não só o uso de instrumentos adequados para a coleta de dados, mas também o planejamento e o gerenciamento de procedimentos visando proteger a integridade dos participantes.

A nova maneira de olhar o desenvolvimento humano no milênio que se inicia inviabiliza uma postura técnica, científica e ética dissociada da realidade. A intensidade das demandas sociais e a crescente preocupação em

assumir atitudes responsáveis diante das especificidades contextuais estão impulsionando, cada vez mais, os profissionais desta área a desenvolverem trabalhos comunitários e a implementarem pesquisas que buscam eliminar ou diminuir o sofrimento das pessoas. A necessidade de aplicação da psicologia do desenvolvimento torna imperativo que nos articulemos com outras ciências, pois este campo do conhecimento não é de domínio de uma única ciência, conforme discutido no Capítulo 1. E é exatamente nos domínios da ciência do desenvolvimento que encontramos respaldo para abordar os fenômenos do desenvolvimento de acordo com os desafios do novo século.

Novas concepções para a pesquisa futura?

Esta ciência requer que nos despojemos de concepções enraizadas por décadas e décadas em nossa maneira de pesquisar. Por exemplo, a noção clássica de linearidade em que uma causa x leva à consequência y é inapropriada quando tomamos os paradigmas da ciência do desenvolvimento humano como orientadores de nossas pesquisas. A noção dominante agora é aquela da causalidade sistêmica, em que uma consequência é resultado da relação sistêmica entre partes de um sistema, isto é, nenhuma das partes envolvidas, sozinha, resulta na consequência esperada e nem uma combinação de ambas produz uma consequência desejada (Valsiner e Connolly, 2003). Portanto, insistir na manutenção de padrões enraizados não nos conduzirá a uma efetiva compreensão dos fenômenos de desenvolvimento humano.

Para compreendermos a natureza humana, precisamos, necessariamente, entender como se processam as mudanças ocorridas no ser humano, desde a sua concepção até a morte. Desenvolvimento significa mudança, embora nem toda mudança seja considerada desenvolvimento (Valsiner e Connolly, 2003). Para esses autores, os processos de mudanças, para serem considerados *desenvolvimento*, do ponto de vista científico, requerem a identificação de uma direção a ser seguida ao longo do tempo, embora tal direção não tenha que ser especificada em termos concretos, podendo ser

deduzida teoricamente, por exemplo, com o auxílio de recursos estatísticos. No entanto, para detectar uma mudança de desenvolvimento é preciso haver a comparação de dados entre, no mínimo, dois momentos específicos no tempo, determinados em função dos objetivos do estudo.

Pesquisar em psicologia do desenvolvimento humano implica levar em consideração a emergência e a evolução do indivíduo, em seus diferentes aspectos (biológicos, psicológicos, sociais e culturais), em constante interação com seu contexto também em desenvolvimento, focalizando as mudanças na direção do fenômeno estudado. Em outras palavras, uma visão sistêmica do desenvolvimento requer focalizar as relações de trocas entre o organismo em desenvolvimento e o seu ambiente também em desenvolvimento. Nessas trocas, o organismo age sobre o ambiente, de modo a manter tanto uma coerência interna consigo mesmo quanto com o próprio ambiente. Deste modo,

os organismos em desenvolvimento tornam-se flexíveis, operando em qualquer nível que seja necessário para encontrar as condições ambientais. A relevância da irreversibilidade do tempo torna-se óbvia aqui: um sistema em desenvolvimento que encontra as condições ambientais X, *em um dado momento*, necessita adaptar-se não somente àquele estado já conhecido das demandas ambientais, mas também em modos que *antecipem as possíveis mudanças* nessas demandas em um momento subsequente. (Valsiner e Connolly, 2003, p. xi)

Esta visão mais ampla e completa de desenvolvimento aponta para a adaptabilidade e a plasticidade do comportamento humano como uma das áreas estratégicas para pesquisas futuras (Bronowsky, 1982; Shanahan et al., 2000). Uma das questões de extrema relevância para a psicologia do desenvolvimento diz respeito ao período de maturação do organismo, cuja duração é mais longa na espécie humana, sugerindo exatamente que este período mais longo é um período de plasticidade. De acordo com Segalowitz e Schmidt (2003), as novas descobertas da neurociência têm mostrado que é nesse longo período que o sistema nervoso se organiza de acordo com suas pró-

prias necessidades, podendo este se estender até a segunda década após o nascimento, enquanto as mudanças maturacionais ocorrem, na verdade, durante todo o ciclo de vida. Portanto, as investigações sobre “como o período normal da infância apresenta um conjunto de desafios específicos, visando fazer um uso melhor deste período de vulnerabilidade” (p. 51) deveriam ser priorizadas.

Uma das várias questões levantadas no National Research Council’s Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (Encontro do Comitê do Conselho Nacional de Pesquisa para Integração da Ciência do Desenvolvimento Infantil Precoce), realizado em 1998, foi exatamente sobre a plasticidade humana, a qual reproduzimos aqui: “As influências genéticas são mais apropriadamente vistas como fonte de plasticidade, como uma restrição sobre a plasticidade, ou como ambas?” (Wahlsten, 2003, p. 41). A respeito disso, Wahlsten sugere que, se tomarmos qualquer exemplo de plasticidade, veremos que genes relacionados aos processos moleculares estão envolvidos e, se examinarmos detalhadamente o cenário onde um comportamento resiste à mudança, perceberemos que haverá uma quantidade grande de genes envolvidos no tipo de traço. Como muitos outros pesquisadores (ver Capítulo 3), acredito que a biologia molecular, por si só, não poderá fornecer respostas a esta questão. Além disso, conforme salientam Segalowitz e Schmidt (2003), como as descobertas científicas estão sendo feitas rapidamente e novas tecnologias estão surgindo ou evoluindo, podemos somente especular a este respeito no momento atual.

Portanto, precisamos envidar esforços em pesquisas que nos permitam conhecer mais profundamente as influências do ambiente, a fim de equiparar o conhecimento da equação hereditariedade X ambiente. As pesquisas futuras também não podem deixar de considerar alguns dos princípios que emergiram a partir de várias décadas de trabalho no campo da hereditariedade, em geral, e que foram enfatizados por Wahlsten (2003). Um deles refere-se ao fato de que algumas partes da hereditariedade do organismo são transmissíveis através de gerações (e, portanto, são hereditárias), mas

outras não, como no caso de alguns defeitos em cromossomos (por exemplo, trissomia-21), em que “algo” é obtido dos pais, mas não é transmitido aos filhos. Neste particular, a família desempenha um papel preponderante (ver Capítulo 6), pois muitas coisas podem ser transmitidas através de gerações dentro de uma família, por meio de significados sociais e culturais, mas que não são considerados parte da hereditariedade.

Por outro lado, parece infrutífero, no momento presente, dedicar-se ao debate sobre se 30, 40 ou 70% de um determinado traço é causado por variação genética. Enquanto a genética quantitativa depender de suposições feitas com base em modelos estatísticos que contradigam muitos princípios da genética molecular e do desenvolvimento, muitas dúvidas permanecerão a respeito da validade dos métodos que tentam estabelecer a variação, em percentuais, para descrever a influência da hereditariedade e do ambiente. Conforme salienta Wahlsten (2003), talvez essa não seja a pergunta mais apropriada para se fazer em primeiro lugar. Mais interessante e útil seria concentrar os esforços em questões relativas a *se* e *como* um determinado traço, característica ou padrão evolui ao longo do ciclo de vida e como poderíamos melhorá-lo (se necessário). Obviamente, tais questões não podem ser respondidas pela genética quantitativa. Assim, os psicólogos do desenvolvimento deveriam aproveitar o conhecimento acumulado em métodos psicológicos para ajudar geneticistas e neurologistas em suas pesquisas.

Um outro ponto fundamental a ser considerado na pesquisa futura diz respeito aos contextos históricos de desenvolvimento. Segundo Kojima (2003), focalizar os “contextos históricos das condições sociais e culturais não significa simplesmente procurar por diferenças nessas condições em diferentes períodos históricos e relacioná-las às vidas das pessoas e ao seu desenvolvimento em cada período” (p. 72). Para ele, a descrição dos processos de mudança e continuidade histórica de uma sociedade deve ser acompanhada de explicações teóricas para tais processos.

Em suma, há evidências suficientes (para maiores detalhes, ver Kojima, 2003; Segalowitz

e Schmidt, 2003; Wahlsten, 2003) de que o desenvolvimento humano, particularmente de processos afetivos e cognitivos, resulta de uma interação complexa entre os genes, o contexto biológico e as influências ambientais. E a base para a compreensão desta integração deve constar, obrigatoriamente, nos livros e nos cursos sobre desenvolvimento humano. Conforme sugerido por Wahlsten, a psicologia do desenvolvimento precisa fazer alterações no conteúdo dos livros publicados na área, introduzindo, por exemplo, informações específicas sobre determinados genes e como eles são regulados, bem como, também, no currículo dos cursos para estudantes, inserindo disciplinas como bioquímica e genética do desenvolvimento humano.

Em síntese, para compreender os fenômenos do desenvolvimento humano, o pesquisador deve levar em conta quatro sistemas que mudam ao longo do tempo: a pessoa, o ambiente imediato, a pesquisa e as condições sociais e culturais nas quais a pesquisa e o desenvolvimento humano ocorrem (Kojima, 2003). As condições sociais e culturais incluem os fatores ecológicos, demográficos, políticos, sociais e religiosos que moldam a vida dos indivíduos, mas que, por outro lado, são também influenciados pela vida que as pessoas levam em uma sociedade e pelas noções dominantes sobre o curso de vida humano. Em outras palavras, as sociedades influenciam as vidas das pessoas e como o curso de vida é visto por elas, mas são também influenciadas pelas pessoas. E as opiniões da sociedade sobre os processos de desenvolvimento têm efeitos diretos sobre o modo como as pessoas de diferentes idades são tratadas nessa sociedade. Tomando o próprio exemplo de Kojima, “a idéia de que uma criança de 6 anos está geralmente pronta para começar a educação formal está diretamente ligada à decisão de colocá-la no ensino fundamental naquela idade” (p. 76).

Desse modo, as noções e idéias que uma determinada sociedade tem a respeito do desenvolvimento humano, ou seja, o que é apropriado ou não para cada período do ciclo de vida, é baseado nas mudanças reais que ocorrem com os indivíduos. No entanto, estas crenças, valores e costumes da sociedade também exercem influência sobre a variação das expe-

riências do indivíduo. “As teorias e as descobertas dos pesquisadores são baseadas nos processos de desenvolvimento real dos indivíduos” (Kojima, 2003, p. 77), isto é, refletem o curso real de desenvolvimento que ocorre naquela sociedade, em um determinado tempo. Isso significa que o que é considerado positivo e negativo no desenvolvimento é selecionado e construído por pesquisadores inseridos dentro de uma dada sociedade. E as descobertas das pesquisas, por sua vez, podem afetar os valores, crenças e práticas predominantes em uma sociedade. Como tanto os sistemas sociais e os indivíduos em desenvolvimento quanto as pesquisas mudam ao longo de períodos históricos, embora mantendo certo grau de continuidade, incluir essas noções na nossa prática de pesquisa, enquanto pesquisadores de fenômenos de desenvolvimento, constitui um dos grandes desafios que precisaremos enfrentar nas próximas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a natureza sistêmica e holística do desenvolvimento humano venha sendo enfatizada há mais de um século (Magnusson e Cairns, 1996) e, a despeito das contribuições das teorias sistêmicas para a compreensão da complexidade dos fenômenos do desenvolvimento humano, as pesquisas empíricas continuam adotando planejamentos que refletem uma posição reducionista. Esta posição implica tratar os fenômenos do desenvolvimento e a adaptação das pessoas como variáveis separadas e como unidades elementares de comportamento (ou biológicas), desvinculadas do contexto (Carolina Consortium on Human Development [CCHD], 1996). Conforme destacado pelo CCHD, e reiterado em vários capítulos deste livro, o que precisamos é adotar uma abordagem dos processos de desenvolvimento que leve em conta a sua natureza sistêmica e inter-relacionada e, também, conceitos e medidas que permitam descrever as pessoas em seu contexto, considerando o tempo e o espaço. Em outras palavras, precisamos empregar metodologias apropriadas para captar os fenômenos de desenvolvimento do indivíduo, vis-

to como integrado e integrando unidades que são dinâmicas e mudam ao longo do tempo.

Neste particular, destacamos a grande contribuição dos pesquisadores participantes do CCHD (1996) para o avanço da ciência do desenvolvimento humano. Esta ciência constitui uma das contribuições mais valiosas da psicologia do final do século XX, uma vez que retoma o foco sobre os processos de desenvolvimento, deixando de enfatizar seus resultados como única fonte de conhecimento relevante. As mudanças epistemológicas que ocorreram na psicologia do desenvolvimento, ao longo do último século, foram fundamentais para a emergência de uma ciência do desenvolvimento que, por sua vez, influenciará os caminhos que serão percorridos nas pesquisas deste novo século que se inicia. Este livro constitui um exemplo do esforço de jovens pesquisadores brasileiros na busca por uma compreensão sistêmica dos processos de desenvolvimento, embasados nas idéias e pressupostos desta ciência, que requer do pesquisador uma mente aberta e preparada para tratar o fenômeno em investigação sob uma perspectiva interdisciplinar e multimetodológica.

Esperamos que os 14 capítulos deste livro possam constituir fonte inspiradora para os pesquisadores e estudantes brasileiros e um estímulo ao avanço da psicologia do desenvolvimento humano no Brasil, um país caracterizado por um potencial inesgotável, não só do ponto de vista dos jovens pesquisadores como da diversidade de amostras e de questões para investigação.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M.S.F. (1993). A interação social e o desenvolvimento humano. *Temas em Psicologia*, 3, 19-28.
- Bateson, P. (Org.). (1991). *The development and integration of behaviour: Essays in honour of Robert Hinde*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. e Dasen, P.R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Botomé, S.P. e Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia*, 6, 81-110.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. Em N. Bolger, A. Caspi, G. Downey e M. Moorehouse (Orgs.), *Persons in context: Developmental process* (p. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. Em R. Vasta (Org.), *Six theories of child development* (p. 187-243). London: Jessica Kingsley.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Em T. Husten e T.N. Postlethwaite (Orgs.), *International Encyclopedia of Education* (2. ed., Vol. 3, p. 1643-1647). New York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M.A. Veríssimo, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho originalmente publicado em 1979.)
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. e Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner, U. e Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental process. Em W. Damon e R.M. Lerner (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5. ed., p. 993-1028). New York: Wiley.
- Bronowsky, J. (1982). *A escalada do homem*. (N. Negrão, Trad.) São Paulo: Martins Fontes/Ed. UnB.
- Cairns, R.B., Elder, G.H. e Costello, E.J. (Orgs.). (1996). *Developmental science*. New York: Cambridge University Press.
- Carolina Consortium on Human Development [CCHD] (1996). Developmental science: A collaborative statement. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 1-6). New York: Cambridge University Press.
- Carvalho, A.M.A. (1988). Algumas reflexões sobre o uso da categoria interação social. *Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia* (p. 511-515). Ribeirão Preto, SP: SPRP.
- Carvalho, A.M.A. e Moraes, M.L.S. (1987). A descrição do comportamento social de crianças em grupo – uma contribuição. *Psicologia*, 1, 37-54.
- Chen, X., Chen, H., Wang, L. e Liu, M. (2002). Noncompliance and child-rearing attitudes as predictors of aggressive behaviour: A longitudinal study in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 225-233.
- Dasen, P.R. e Mishra, R.C. (2000). Cross-cultural views on human development in the third millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 428-434.
- Dessen, M.A. (1994). Interações e relações no contexto familiar: questões teóricas e metodológicas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10, 213-220.
- Dessen, M.A. e Aranha, M.S.F. (1994). Padrões de interação social nos contextos familiar e escolar: análise e reflexões sob a perspectiva do desenvolvimento. *Temas em Psicologia*, 3, 73-90.
- Dessen, M.A. e Torres, C. (2002). Family and socialization factors in Brazil: An overview. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online Readings in Psychology and Culture* (Unidade 13, Cap. 2). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Disponível em <http://www.wvu.edu/~culture>
- Dunn, J. (1991). Relationships and behaviour: The significance of Robert Hinde's work for developmental psychology. Em P. Bateson (Org.), *The development and integration of behaviour: Essays in honour of Robert Hinde* (p. 375-387). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, Jr., G.H. (1996). Human lives in changing societies: Life course and developmental insights. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 31-62). New York: Cambridge University Press.
- Gariépy, J.L. (1996). The question of continuity and change in development. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 78-96). New York: Cambridge University Press.
- Goldwin, R. (2002). Conducting cross-cultural psychological research in changing cultures: Some ethical and logistical considerations. Em W.J. Lonner, D.L. Dinnel, S.A. Hayes e D.N. Sattler (Orgs.), *Online readings in psychology and culture* (Unidade 2, Cap. 10). Bellingham, Washington, USA: Western Washington University, Center for Cross-Cultural Research. Disponível em <http://www.wvu.edu/~culture>
- Göncü, A., Mistry, J. e Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 321-329.
- Goodall, J. (1991). Robert Hinde in Africa. Em P. Bateson (Org.), *The development and integration of behaviour: Essays in honour of Robert Hinde* (p. 463-470). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development theory. *Developmental Psychology*, 27, 4-13.
- Hinde, R.A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R.A. (1992). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. *Developmental Psychology*, 28, 1018-1029.

- Hinde, R.A. (1997). *Relationships: A dialectical perspective*. London: Psychology Press.
- Kojima, H. (2003). Historical contexts for development. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 72-87). London: Sage Publications.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B. e Weinber, R.A. (2000). Applying developmental science in the 21st century: International scholarship for our times. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 24-29.
- Luster, T., Rhoades, K. e Haas, B. (1989). The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 139-147.
- Magnusson, D. e Cairns, R.B. (1996). Developmental science: Toward a unified framework. Em R.B. Cairns, G.H. Elder, Jr. e E.J. Costello (Orgs.), *Developmental science* (p. 7-30). New York: Cambridge University Press.
- Marturano, E.M. e Biasoli-Alves, Z.M.M. (1987). Questões metodológicas no estudo da interação humana. *Anais da XVII Reunião Anual de Psicologia* (p. 531-541). Ribeirão Preto, SP: SPRP.
- Pearson, V.M. e Stephan, W.G. (1998). Preferences for styles of negotiation: A comparison of Brasil and the U.S. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 67-83.
- Perosa, G.B. (1993). O conceito de interação nos estudos com crianças pequenas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 401-413.
- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21 century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Segalowitz, S.J. e Schmidt, L.A. (2003). Developmental psychology and the neurosciences. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 48-71). London: Sage Publications.
- Shanahan, M.J., Sulloway, F.J. e Hofer, S.M. (2000). Change and constancy in developmental contexts. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 421-427.
- Sigel, I.E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilemma? Em I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi e J.J. Goodnow (Orgs.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (p. 433-456). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sigel, I.E., McGillicuddy-DeLisi, A.V. e Goodnow, J.J. (Orgs.). (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stern, P.C. (2000). Psychology and science of human-environment interactions. *American Psychologist*, 53, 523-530.
- Suizzo, M. (2002). French parents cultural models and childrearing beliefs. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 297-307.
- Super, C.M. e Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. Em S.L. Friedman e T.D. Wachs (Orgs.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 279-323). Washington, DC: American Psychological Association.
- Takahashi, K., Ohara, N., Antonucci, T.C. e Akiyama, H. (2002). Commonalities and differences in close relationships among the Americans and Japanese: A comparison by the individualism/collectivism concept. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 453-465.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis, H.C. e Gelfand, M.J. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Tudge, J., Hogan, D., Lee, S., Tammesveski, M., Kulakova, N., Snezhkova, I. e Putnam, S. (1999). Cultural heterogeneity: Parental values and beliefs and their preschoolers' activities in the United States, South Korea, Russia, and Estonia. Em A. Göncü (Org.), *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (p. 62-96). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1989). The social nature of human development: Some preliminaries. Em J. Valsiner (Org.), *Human development and culture: The social nature of personality and its study* (p. 1-16). Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. e Connolly, K. (2003). The nature of development: The continuing dialogue of processes and outcomes. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. ix-xviii). London: Sage Publications.
- Wahlsten, D. (2003). Genetics and the development of brain and behavior. Em J. Valsiner e K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology* (p. 18-47). London: Sage Publications.